



**Programa para el desarrollo de habilidades artísticas y creativas a
través de la Expresión y Comunicación Emocional.**

Rocío Jiménez Benítez

4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mención Educación Física

Curso 2017/2018

Tutor: José Clares López.

Trabajo de Fin de Grado

Sevilla, a 4 de Julio de 2017

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Nelson Mandela.

Agradecimientos

Agradezco a todas aquellas personas que han hecho posible la realización de mi investigación, donde se encuentran los diferentes Centros educativos, profesores y alumnos que han colaborado.

Agradezco a mi tutor, José Clares López, por permitirme trabajar con él y haber sido mi guía en este proceso.

A mis padres, por hacerme la vida más fácil. Gracias por haber hecho posible mi formación y cumplir mi sueño de ser docente.

Y a mi compañero de vida, Patricio, por creer siempre en mí.

RESUMEN

Bien es sabido por todos que la mayor parte del alumnado presenta grandes dificultades al afrontar y expresar sus emociones. La presente investigación educativa surge con la intención de desarrollar habilidades artísticas y creativas a través de la expresión y comunicación emocional. Se ha llevado a cabo a través de numerosos instrumentos entre los que se encuentran diversos cuestionarios y un registro de incidentes críticos (RIC) que aportan los datos necesarios para conocer la población a estudiar. Además, para comprobar la efectividad del programa, se recogen resultados tanto antes como durante y después del mismo. La población objeto está formada por un total de cincuenta y cinco alumnos que cursan quinto curso de Educación Primaria en diferentes colegios públicos localizados en Alcalá de Guadaíra, Sevilla. Los resultados muestran que el alumnado no presenta grandes dificultades para expresar y comunicar sus emociones y que mejoran sus habilidades artísticas y expresivas con el programa. No obstante, también se recogen resultados negativos relacionados con la falta de interés del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Emoción, arte, investigación educativa, resultado de investigación, Educación Primaria.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Las emociones. Concepto y expresión.....	8
2.1.1. ¿Qué es la emoción?.....	8
2.1.1.1. <i>Definición de las emociones.....</i>	<i>8</i>
2.1.1.2. <i>Tipos de emociones.....</i>	<i>8</i>
2.1.2. Expresión e interpretación de las emociones.....	11
2.1.2.1. <i>Las funciones de las emociones.....</i>	<i>11</i>
2.1.2.2. <i>El cerebro, gestor de las emociones.....</i>	<i>12</i>
2.2. Las emociones en diferentes ámbitos.....	13
2.2.1. Las emociones en el ámbito familiar.....	13
2.2.1.1. <i>El desarrollo de la empatía en el ámbito familiar.....</i>	<i>14</i>
2.2.2. Las emociones y el rendimiento académico.....	15
2.2.2.1. <i>¿Cómo interpretan los alumnos sus calificaciones obtenidas en la Escuela?.....</i>	<i>15</i>
2.2.2.2. <i>La importancia del profesorado y su formación en el rendimiento académico de los alumnos.....</i>	<i>17</i>
2.2.3. El profesorado y las emociones.....	18
2.2.4. Las emociones en la sociedad.....	19
2.2.5. La Inteligencia Emocional.....	20
2.2.5.1. <i>Habilidades presentes en la Inteligencia Emocional.....</i>	<i>21</i>
2.3. Las emociones y el arte.....	22
2.3.1. Las artes plásticas en Educación Primaria.....	23
2.3.2. El teatro en Educación Primaria.....	24
2.3.2.1. <i>El juego dramático frente al teatro.....</i>	<i>24</i>
2.3.2.2. <i>El teatro sensorial como variante al teatro tradicional.....</i>	<i>25</i>
2.3.3. La música en Educación Primaria.....	26
2.3.4. La Educación artística en la actualidad.....	26
2.3.4.1. <i>El uso del arte como terapia.....</i>	<i>26</i>
2.3.4.2. <i>Valoración de la Educación artística en la actualidad.....</i>	<i>27</i>
3. INVESTIGACIÓN.....	28
3.1. Contexto.....	28
3.2. Explicación del programa: DISEMFE-ARTE.....	29

3.3. Cuestiones de la investigación.....	31
3.4. Objetivos de la investigación.....	31
3.5. Variables/Muestra/Diseño.....	32
3.6. Temporalización.....	34
3.6.1. Temporalización en cada Centro que colabora con el programa.....	36
3.7. Instrumentos.....	36
3.8. Análisis de datos.....	39
3.9. Análisis de resultados.....	42
3.9.1. Valorar el interés en el programa por parte de los diferentes Centros educativos y su familiarización con las emociones.....	42
3.9.2. Analizar y detallar si es posible fomentar el gusto por el arte tras el desarrollo del programa.....	44
3.9.3. Comparar, utilizando como muestra a alumnos de diferentes Centros educativos, el nivel de dificultad en la expresión y transmisión de emociones.....	46
3.9.4. Estimar si se ha alcanzado el objetivo del programa: fomentar la expresión y transmisión de emociones.....	47
3.9.5. Registrar las diferentes opiniones del alumnado.....	50
3.9.6. Registrar las diferentes opiniones del profesorado.....	51
3.10. Conclusiones.....	52
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
5. ANEXOS.....	55
5.1. Anexo 1. Cuestionario alumnado 1Primaria (pre-test y post-test).....	55
5.2. Anexo 2. Cuestiones sobre arte (pre-test y post-test).....	56
5.3. Anexo 3. Cuestionario alumnado 2a y cuaderno de trabajo.....	57
5.4. Anexo 4. Cuestionario alumnado 2b.....	58
5.5. Anexo 5. Cuestionario al profesorado.....	59
5.6. Anexo 6. Registro de Incidentes Críticos (RIC).....	59

1. INTRODUCCIÓN.

El presente Trabajo de Fin de Grado recoge una investigación llevada a cabo desde principios de Enero del 2018 hasta Junio del mismo año. Todo ello teniendo como guía al profesor José Clares López, responsable del programa DISEMFE y sus demás variantes: DISEMFE-Arte, DISEMFE-Crea y DISEMFE-Leyendas.

Concretamente esta investigación, se desarrolla mediante el subprograma DISEMFE-Arte. Con la necesidad de crear espacios disponibles para el alumnado donde puedan expresar y comunicar sus emociones, además de desarrollar sus habilidades artísticas y creativas.

En la investigación, se tienen en cuenta diferentes ámbitos pero se centra en uno principalmente: el ámbito escolar. Donde todos y cada uno de los alumnos presentes en un Centro educativo, desarrollan emociones en su vida diaria pero la mayoría de ellos no saben afrontarlas.

El subprograma DISEMFE-Arte consta de diez sesiones cuyas actividades fomentan la expresión y transmisión de las emociones del alumnado a través de herramientas que están al alcance de ellos en su vida diaria como son las canciones, los materiales moldeables (como por ejemplo la plastilina), el baile, etcétera.

Además, con el programa se desarrolla la capacidad de reflexión del alumnado ya que antes de intervenir para realizar una actividad, deben escribirla y realizarla en diferentes documentos que el responsable de la investigación entrega a cada uno de ellos.

No obstante, todos los resultados obtenidos se comparan con la finalidad de conocer diferentes variables. Como por ejemplo el gusto por el arte y la familiarización del alumnado con las emociones tanto antes como después del programa.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Las emociones. Concepto y expresión.

2.1.1. ¿Qué es la emoción?

2.1.1.1. Definición de las emociones.

Emoción, concretamente dicha palabra, proviene del latín emotio, -onis y hace referencia al impulso que las personas sienten y les incita a actuar (Aranda, 2013).

Tal y como indica la Real Academia Española (RAE) en su primera acepción, “*la emoción es una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*”.

2.1.1.2. Tipos de emociones.

Para Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), a modo general, las emociones pueden agruparse en varios bloques que pueden observarse en la figura número uno:

- Emociones primarias: Existentes en todas las personas y determinadas tanto por la genética como por la cultura de cada una de ellas.
- Emociones secundarias: Son diferentes en cada ser humano. Tras la experiencia y el aprendizaje desarrollado durante la vida personal, cada persona desarrolla sus emociones de manera individual y responde ante los estímulos de una manera u otra.
- Emociones positivas: Presentan una duración muy corta y están relacionadas con sentimientos agradables.
- Emociones negativas: Su duración depende del grado de negatividad y están relacionadas con situaciones desagradables.
- Emociones neutras: Son aquellas cuyos sentimientos no pueden considerarse positivos ni negativos.



Figura número 1. Tipos de emociones. Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001)

Isabel Aranda (2013) hace concreta ocho tipos de emociones que estarán estrechamente relacionadas con la respuesta emocional a efectuar:

1. *Aceptación*. Caracterizada por la plena confianza y estado de bienestar personal.
2. *Alegría*. Es una respuesta emocional donde la positividad envuelve a la persona.
3. *Ansiedad*. Está relacionada con la inseguridad e incomodidad ante situaciones que generan amenaza.
4. *Asco*. Repugnancia desencadenada por alguna situación incómoda o dañina.
5. *Enfado*. Producido por una situación de ofensa a nuestra moral y lealtad.
6. *Ira*. Coraje y furia que se une al enojo tras una situación de ataque.
7. *Sorpresa*. Respuesta emocional breve ante una confusión, desorientación o admiración.
8. *Tristeza*. Relacionada con la negatividad y pena ante una situación que provoca dolor a una persona.

No obstante, para mayor profundización en las diferentes emociones, a continuación se detallan cada una de las ellas, según los autores: Vivas, Gallego y González (2007) quienes no consideran la aceptación como emoción:

1. El miedo.

Para Vivas, Gallego y González (2007), el miedo se sitúa entre las emociones primarias, de tipo negativa. Se produce tras una situación que genera peligro en la persona que lo recibe. El miedo es una emoción desagradable que presenta una gran intensidad que depende tanto del estímulo a percibir como de la persona.

2. La ira.

Tras situaciones injustas aparece la emoción conocida como ira, la cual se sitúa entre las emociones primarias y negativas. Dicha emoción suele ir acompañada de actos físicos o verbales intensos, cargados de agresividad (Vivas, Gallego & González, 2007).

3. La tristeza.

Según Vivas, Gallego y González (2007), la tristeza es una emoción que produce desesperanza y frustración en las personas, tras una situación indeseable.

4. El asco.

El asco se produce tras una situación desagradable o repugnante. Es una emoción secundaria que está directamente relacionada con las experiencias y aprendizajes de las personas. Pues, una misma situación, puede desarrollarla más o menos dependiendo de la persona ante la que esté. Dicho rechazo estará claramente determinado por sus valores morales (Vivas, Gallego & González, 2007).

5. La felicidad.

Para Vivas, Gallego y González (2007), la felicidad es una emoción primaria positiva que da lugar a otros sentimientos y emociones positivas como la alegría, el buen rendimiento, la empatía, la risa... La felicidad suele percibirse tras situaciones exitosas, ya sean propias o de otras personas que estén alrededor

6. La sorpresa.

La sorpresa es la emoción que presenta menor duración. No se asocia a un estado de ánimo, como las demás emociones, sino que se trata de una reacción momentánea y espontánea. Tras ella, se sienten otras emociones como el asombro o la extrañeza (Vivas, Gallego & González, 2007).

7. La ansiedad.

La ansiedad es una emoción cuya duración puede variar en función de la situación y la persona que la perciba. Existen dos tipos de ansiedad: la ansiedad inespecífica, de la cual no se conoce la causa concreta, y la ansiedad específica, determinada por alguna situación o hecho concreto (Vivas, Gallego & González, 2007).

2.1.2. Expresión e interpretación de las emociones.

Es posible estudiar objetivamente las emociones visualizando los cambios que se producen en el cuerpo. Sin embargo, debido a la cultura y a las vivencias personales de cada persona, se interpretará de forma subjetiva (Aranda, 2013).

Según Aranda (2013), cada emoción se experimenta de manera personal. Así pues, un mismo suceso puede ocasionar diferentes emociones dependiendo del individuo que lo perciba. Es en esa reacción subjetiva donde se refleja la genética de cada ser, puesto que el entorno familiar influye enormemente en la forma en la que nos enfrentamos a diversas situaciones. No obstante, hay que señalar que hay personas que tienden más a unas emociones que a otras.

De manera general, las emociones tienen diferentes duraciones dependiendo de si son positivas, como la alegría, o negativas, como la tristeza. Las negativas suelen ser más duraderas que las positivas, ya que éstas últimas suelen durar unos cuarenta minutos y las otras unos ciento diez (Aranda, 2013).

Puede parecer que una emoción desaparezca por el simple hecho de ser algo automático y momentáneo, sin embargo, la respuesta ante ella puede ser más o menos intensa así como puede variar su duración. Por ello, se distinguen tres niveles de respuesta emocional. En el primer nivel, la respuesta emocional es repentina y profunda. Aparece de manera puntual ante situaciones imprevistas. En el segundo nivel, la respuesta emocional es algo más duradera y se mantiene en el tiempo. Está relacionada con la manera en la que cada persona la analiza e interioriza. Por último, en el tercer nivel, es donde se muestra la predisposición de cada persona y su tendencia a alguna u otra emoción (Aranda, 2013).

2.1.2.1. *Las funciones de las emociones.*

Según Casado y Colomo (2006), han existido numerosos planteamientos, en la filosofía occidental, referentes a las emociones y su significación. Unos autores niegan completamente el valor y significado de las emociones, mientras que otros les atribuyen gran relevancia.

Sin embargo, estos pensamientos tan extremistas, se enfrentan a la creencia del razonamiento humano. Por un lado, quienes defienden el significado de las emociones,

niegan al hombre como ser racional. Y, por otro lado, quienes rechazan las emociones, consideran que el mundo es fácilmente manipulable por la naturaleza racional del ser humano y, por lo tanto, no puede suponerle ninguna amenaza. En esta última teoría, es donde aparece la filosofía estoica y su defensa del ser humano como perfecto, incapaz de cometer errores, en un mundo donde la perfección está ligada al razonamiento humano y no puede ser modificado por los confusos pensamientos que desencadenan las emociones.

Entre los autores que defienden el significado y valor de las emociones, aparecen Platón y Aristóteles. Aristóteles y su defensa del significado y funcionalismo de las emociones, como filósofo occidental, las considera como reacción inmediata que provoca sentimientos en el ser humano y que determina cómo será su enfrentamiento a las situaciones que le acontezcan.

Por el contrario, para los estoicos, serán ignorantes todas aquellas personas que se dejen llevar por sus emociones.

Además, para Aranda (2013), los estudios de Darwin muestran que las emociones presentan tres funciones diferentes. Por un lado, la función adaptativa, según Darwin, está vinculada a la adaptación que cualquier persona es capaz de realizar frente a diversos entornos o situaciones. Por otro lado, la función motivacional es aquella función más personal donde Darwin señala que cada emoción predispone a una persona a actuar de una manera más activa o pasiva en su día a día. Por último, destaca la función social donde cada persona es capaz de sentir la respuesta emocional que efectuarán los demás así como convertir sus propias respuestas emocionales como predecibles por los otros.

2.1.2.2. El cerebro, gestor de las emociones.

Campos (2010) señala que es posible comprender de una manera más profunda el proceso de aprendizaje gracias al uso de las Neurociencias, aquellas que analizan el sistema nervioso y el cerebro.

Las habilidades y capacidades a desarrollar gracias al proceso de enseñanza aprendizaje son finalmente aprendidas gracias al cerebro, el cual siempre está en continuo aprendizaje y desarrollo. Es por ello, por lo que realmente los educadores deben cuestionarse no solo por las habilidades y capacidades en sí mismas, sino también por

su asimilación en el cerebro del alumnado. Cuando realmente esto ocurra, será el momento en el que el proceso enseñanza aprendizaje entre el alumno y el docente consiga su mayor efectividad. (Campos, 2010).

Aún compartiendo todo cerebro la misma anatomía y funcionalidad, dicho órgano del cuerpo humano es el único capaz de ejercitarse y estar en continuo desarrollo. Si el docente, gracias a la neurociencia, conoce cómo este órgano actúa y aprende, será capaz de estructurar sus clases en dirección a una completa mejora del sistema educativo y del aprendizaje adquirido por sus discentes. No obstante, el desarrollo del aprendizaje en el cerebro también se verá influenciado por otros entornos y situaciones, donde presentan un papel relevante las emociones. No se desarrollará un razonamiento de la misma calidad, si se siente una emoción positiva frente a una negativa. Además, si el educador presenta una mayor inteligencia emocional, el desarrollo y funcionamiento de sus clases será más favorable a conseguir una educación de calidad. (Campos, 2010).

2.2. Las emociones en diferentes ámbitos.

Existen numerosos entornos, referentes a cada persona en particular, que condicionan nuestras emociones, como la cultura, la religión, la escuela y los oficios. De hecho, nuestra relación con las emociones aparece bien temprano, en nuestra infancia, y seguimos relacionándonos con ellas a lo largo de nuestra vida. Además, no sólo nos relacionamos con ellas sino que también aprendemos de ellas y vamos gestionando su desarrollo (Aranda, 2013).

2.2.1. Las emociones en el ámbito familiar.

Vigotsky (2003) observa, en los juegos de los niños, que su capacidad creadora está activa desde bien temprana edad. Sin olvidar que en ellos adquiere gran relevancia lo que observan a su alrededor, así como sus aprendizajes adquiridos y sus vivencias personales. Por ejemplo, los niños juegan a menudo a ser papá y mamá, donde se aprecia claramente la influencia de lo que observan día a día y su creatividad al desarrollar dicho rol. Además, cabe destacar que cada niño atribuye más o menos intensidad a la realidad dependiendo de sus necesidades e intereses, que actuarían como estímulos para comenzar el proceso creativo.

De hecho, tal y como manifiesta Ribaud, el impulso creativo viene dado por la necesidad de crear. Toda necesidad y deseo, unido a la repentina aparición de imágenes en el cerebro, de manera inconsciente y junto al estado emocional, será lo que determine la creatividad y su desarrollo. Las emociones son, sin ninguna duda, las protagonistas principales de este proceso puesto que predisponen a los niños, y a todas las personas en general, a crear un estado más o menos favorable al desarrollo de la creatividad.

Por lo tanto, creatividad e imaginación, están vinculadas directamente con las emociones.

Muchos niños, además, tienden a exagerar la realidad porque les parece más llamativa, por ejemplo, que una mariposa sea tan grande como un león. Dicha intención de exagerar suele estar relacionada con los cuentos, ya que despiertan su imaginación y ponen en marcha toda su agilidad creativa (Vigotsky, 2003).

2.2.1.1. El desarrollo de la empatía en el ámbito familiar.

Para Fernández y Ramos (2001), las emociones no siempre son percibidas por una única persona. También existe la posibilidad, y es algo que ocurre muy a menudo, de que se desarrolle la empatía. La empatía se produce en el momento en que unas personas experimentan las emociones de otras, aunque ocurra en menor grado.

Existen dos tipos de empatía. La empatía disposicional, por un lado, es aquella relacionada con la personalidad de un ser. Hay personas que son más empáticas que otras por naturaleza y suelen ponerse en la piel de otro con gran facilidad. Por otro lado, la empatía situacional es aquella marcada por una circunstancia o momento determinado al que le influyen otras vivencias personales. Por ejemplo, una persona que normalmente no sea empática y haya perdido a un ser querido pronto, puede sentir tristeza por otra persona que se encuentre en su misma situación. Eso también es empatía.

Al desarrollar la empatía, se facilita la relación y convivencia entre personas. Por ello mismo y siendo seres humanos que vivimos en comunidad, el número de personas nada empáticas es claramente inferior al número de personas empáticas. Aquellos que presentan ausencia de empatía suelen ser personas con trastornos realmente serios, como por ejemplo las personas psicópatas, que no sienten lamento alguno por el dolor de otro e incluso, alguno de ellos, disfrutan contemplándolo.

Actualmente, se pretende que los niños sean cada vez más empáticos y tolerantes, sin embargo, no se tienen en cuenta las dos variables claves en su desarrollo: el apego y el estilo educativo en el entorno familiar.

Gracias a unas relaciones de apego cercanas, los niños aprenden a colaborar, ayudar y compartir sus emociones. Así, experimentan relaciones de afecto y la satisfacción por el bienestar de los demás.

Respecto al estilo educativo, los niños llegarán a ser más o menos empáticos dependiendo del rol que sus padres adquieran frente a ellos. Se observa que los hijos de padres autoritarios no desarrollan tanto la empatía como los hijos de padres democráticos, ya que el fomento del razonamiento y el diálogo, por parte de padres de estilo democrático, dará lugar a sentimientos como la compasión y la solidaridad (Fernández & Ramos, 2001).

2.2.2. Las emociones y el rendimiento académico.

En el ámbito escolar, se descuidan las competencias emocionales del alumnado siendo ello algo de gran relevancia en el desarrollo de las personas. Las emociones están estrechamente relacionadas con el rendimiento académico de los niños desde bien pequeños y si, como docentes, no se les presta relevancia, se desaprovecha esta gran herramienta educativa. No obstante, el problema radica en que el profesorado no está preparado para abordar dichas competencias puesto que en su formación actual no ocupa lugar y ahí es donde debería haber un gran cambio (Giménez, Quintanilla & Arias, 2016).

2.2.2.1. ¿Cómo interpretan los alumnos sus calificaciones obtenidas en la Escuela?

Los alumnos pueden llegar a sentir un gran estrés al no alcanzar las calificaciones deseadas o no aprender nuevos contenidos. Esto es algo sobre lo que las autoras investigan. Su intención es hacer reflexionar tanto al alumnado como a las personas de su entorno, sobre otros asuntos sí alcanzados y visionarlos de manera positiva. Además, todo resultado se vincula a diversos factores. Por un lado, las emociones presentan un papel importante puesto que van a influir de manera positiva o negativa en el momento de realizar un examen, por ejemplo. Por otro lado, la predisposición del alumno a aprobar o suspender, ya sea por desconfianza en sí mismo o porque otros le hagan

desconfiar, también marcará mucho los resultados que adquirirá. Por ello mismo, en el momento en que un alumno no consiga las calificaciones deseadas, es importante reflexionar el porqué y señalar otros resultados positivos obtenidos para que su motivación siga siendo positiva y no negativa (Giménez, Quintanilla & Arias, 2016).

Hernández (2002) considera que las calificaciones que el alumnado obtiene durante su curso escolar están directamente relacionadas con la creencia de cada uno sobre sí mismo a medida que obtienen éxitos o fracasos. Esto es conocido como Moldes Mentales.

Bien es sabido que el alumnado se enfrenta día a día a valoraciones, por parte tanto de padres como de profesores, sobre cómo son sus resultados. Sin embargo, experimentan otra valoración que les afecta de manera más directa: la personal.

Tras conocer las calificaciones obtenidas, el alumnado interpreta la realidad desde su punto de vista y ahí es donde aparecen los moldes mentales que irán aportándole mayor confianza o desinterés por mejorar. Pues, así mismos, configuran una imagen personal que determinará su posterior rendimiento (Hernández, 2005).

Según Hernández, Capote y García (2004), se han realizado estudios sobre el rendimiento en una asignatura concreta: Matemáticas, cuya muestra era de 100 alumnos que cursan Educación Primaria (cuarto, quinto y sexto curso).

En dicha investigación, se tuvieron en cuenta los Moldes Mentales que cada cual presentaba sobre sí mismo y se distinguía al alumnado en dos bloques: aquellos que presentan buen rendimiento en Matemáticas y aquellos que no lo presentan.

Los resultados indican que obtener mejor o peor rendimiento en dicha asignatura depende del positivo o negativo Molde Mental presente en cada alumno.

Por un lado, un molde mental positivo se localiza en aquellos con gran reflexión sobre su alrededor, con gran impulsividad y entusiasmo por vivir.

Por otro lado, un molde mental negativo se localiza en aquellos alumnos que se muestran desbordados ante cualquier situación aparentemente difícil de llevar, con escasa motivación por mejorar y cuyo éxito lo marca una obsesión que no es flexible, por lo que tiene que sus objetivos han de conseguirse de una determinada manera para no darlo por vencido (Hernández, Capote & García, 2004).

2.2.2.2. La importancia del profesorado y su formación en el rendimiento académico de los alumnos.

La calidad de la educación y el desarrollo humano, a nivel mundial, depende directamente de la calidad del docente. Por ello, es de gran relevancia la profunda implicación y continua formación del profesorado para conseguir que también la Educación mejore. Siendo ello uno de los objetivos de la EPT (Educación para Todos) (Campos, 2010).

Para Marcelo (1994), la formación, como concepto, puede presentar diferentes enfoques. Generalmente se entiende como una transmisión de conocimientos, pero también puede entenderse como una adquisición de los mismos que configura el desarrollo de la persona.

La formación se experimenta de manera personal pero esto último no significa que se adquiera de manera autónoma. Según Debesse (1982), existen tres tipos de formación:

- La autoformación. Se caracteriza por la independencia de la persona. Ésta presenta una gran determinación hasta conseguir sus objetivos, teniendo claramente definidos el proceso y los resultados que debe seguir.
- La heteroformación. Se organiza por especialistas y el sujeto no es más que una persona que participa en el proceso.
- La interformación. Se lleva a cabo en aquellos profesionales, docentes de la educación, para que su formación y adquisición de conocimientos siga evolucionando.

No obstante, en toda formación, el responsable principal de que ella se produzca siempre será el sujeto, que deberá participar de manera activa (Marcelo, 1994).

Sharon Feiman (1983) diferencia cuatro etapas en la formación docente, aún señalando que no se trata de una formación sino de un proceso relacionado con aprender a enseñar.

1. Fase pre-entrenamiento

Está marcada por la experiencia personal que dicha persona, antes de ser docente, ha experimentado como alumno. Inconscientemente, puede influir en gran medida a la manera en la que desarrollará su futura docencia.

2. Fase de formación inicial

En esta etapa el futuro profesor acude a una institución específica para formarse como tal. En ella, adquiere conocimientos que le serán de gran utilidad y tendrá su primera experiencia como docente en sus prácticas de enseñanza (Marcelo, 1989).

3. Fase de iniciación

Tras adquirir su titulación, experimenta sus primeros años de profesión y es donde realmente adquiere sus propias estrategias a desempeñar como profesor (Marcelo, 1991).

4. Fase de formación permanente

En esta última etapa, Feiman señala que el docente se desarrolla profesionalmente y perfecciona su enseñanza, tanto por su propia experiencia personal e interpersonal con los demás docentes como por las diferentes actividades a las que acudirá, organizadas por determinadas instituciones (Marcelo, 1992b).

Finlandia, según los informes recogidos en PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) es el País que mejores resultados obtuvo en Competencia Lectora. Siendo ella de gran importancia porque permite alcanzar conocimientos, de manera independencia e individual.

Sorprendentemente, la Educación Primaria en Finlandia comienza un año después que en España (a los 7 años, frente a los 6 en España) pero realmente el éxito del alumnado radica en la buena formación docente puesto que se emplea tres veces más tiempo en ella, respecto a España (Draper, 2006).

2.2.3. El profesorado y las emociones.

Se piensa que los contenidos presentes en las diferentes asignaturas determinan la facilidad o dificultad que siente el alumnado al afrontarla. Sin embargo, que una asignatura aparentemente compleja sea más llevadera depende de la relación existente entre profesor y alumno durante su impartición (Ibañez, 1996).

Tras cuestionar sobre su formación básica a actuales estudiantes de pedagogía, se conoce que su formación no depende del aprendizaje adquirido sino que éste mismo ha sido alcanzado gracias a la relación mantenida con sus profesores. Por lo tanto, la continua formación del profesorado, donde las emociones y la relación docente-discente tenga lugar, debe ser de gran calidad puesto que de ella dependerá la formación de la actual y futura sociedad (Ibañez, 1996).

Según Alzina (2005), el desarrollo humano debe ser el principal objetivo para la Educación. Así, todo alumnado será capaz de vivir, en el más amplio sentido de la palabra.

Existen diferentes situaciones que las personas pueden experimentar a lo largo de su vida, pero que dependiendo de cómo se enfrenten afectarán más o menos a cada sujeto. Como por ejemplo: el estrés, el consumo de drogas, violencia, depresión...

Por ello mismo, los docentes no deben olvidar afrontar las emociones en su programación escolar, ya que están presentes en el día a día de cualquier persona.

Las autoras Giménez, Quintanilla y Arias (2016) señalan que gracias al uso de la atención plena o el *mindfulness*, es posible la mejora de las competencias emocionales y, a su vez, el rendimiento escolar de los niños. Con ello, los niños podrán evitar los problemas desencadenados por la espontaneidad y generar en ellos mayor autocontrol. El principal órgano que tiende a desarrollarse extraordinariamente es el cerebro puesto que la práctica del *mindfulness*, según la investigación en neurociencia, configura algunas de sus zonas proporcionando capacidades y consecuencias muy positivas. Entre ellas, la capacidad de reflexionar.

2.2.4. Las emociones en la sociedad.

Fernández y Ramos (2001) mantienen que existe una gran diferencia en el bienestar emocional dependiendo de diversos factores como el poder adquisitivo, el desarrollo del País, el género en el que se engloba, etc.

Por un lado, se señala que los países más desarrollados, que presentan más riqueza, se encuentran en un mayor estado de bienestar y sienten emociones más positivas que los países menos desarrollados. Esto nos indica también que, dentro de un mismo país, cada persona experimenta emociones más o menos positivas dependiendo de su jerarquía social.

Por otro lado, existen culturas en la que el poder está más distanciado entre personas y presentan mayor frecuencia de emociones negativas que aquellos en los que sus ciudadanos están en igualdad.

Por último, cabe destacar, que aquellas culturas conocidas como “femeninas”, donde el sexo femenino prevalece sobre el masculino, suelen sentir emociones más positivas que

negativas, como las “masculinas” donde prevalece el sexo masculino sobre el femenino. Esto ocurre porque las culturas consideradas como femeninas muestran mayor empatía y cooperación entre todos, frente a la competitividad y dureza que presentan las culturas consideradas como masculinas.

2.2.5. La Inteligencia Emocional.

Para Fernández y Ramos (2001), todo ser humano es naturalmente emocional, sin embargo, existen personas empeñadas en reprimir sus emociones, en intentar controlarlas para sentir todo lo contrario y eso precisamente es lo que hace que sientan más profundamente la emoción que no deseaban sentir. Quizás lo más inteligente no sea negar la tristeza, sino afrontarla y superarla. Sentirla como si fuésemos un niño pequeño cuyo cerebro aún no ha analizado las emociones para permitirle reprimirlas. Como dice Aristóteles, toda persona con virtud es aquella que conoce el momento, lugar y compañía correcto con el que sentir cada una de las emociones.

Las personas analfabetas emocionalmente las cuales no se dejan llevar por sus emociones, al sentirlas, son incapaces de asimilarlas y es en ese momento cuando la emoción se apodera de la persona dando lugar a emociones incontrolables.

Según el autor, lo más triste no es la tristeza, es que no sepas gestionarla.

Existen multitud de autores que investigaron sobre la Inteligencia Emocional, sin embargo, destaca Goleman (1995) como uno de los principales. Para Goleman la inteligencia emocional, en un primer momento fue, *“la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”*. Más tarde, en 1998, rectificó su definición por la siguiente: *“capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”*.

Es posible lograr el bienestar personal si se hace buen uso de las emociones, es decir, gracias a la inteligencia emocional que guía la conducta y hace uso responsable del pensamiento.

La inteligencia emocional está constantemente siendo estudiada puesto que existen multitud de factores que intervienen en ella.

Según Goleman (1996) la inteligencia emocional depende de cómo las personas se relacionan con el mundo y el entorno en el que viven. Las personas, cuanto más emocionalmente inteligentes sean, más conscientes serán de sus sentimientos y de los sentimientos de los demás. Además de tener mayor dominio de sí mismo. Ahí es donde aparece: la empatía, la disciplina, la paciencia, la autoconciencia... (Vivas, Gallego & González, 2007).

2.2.5.1. Habilidades presentes en la Inteligencia Emocional.

Según Mayer y Salovey (1997), “*la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual*”.

Dichos autores enumeran, de menor a mayor complejidad, cuatro habilidades presentes en la Inteligencia Emocional:

- *Percepción emocional.*

En ella se percibe la habilidad para identificar emociones tanto de manera personal como a las personas que están a tu alrededor. Es la encargada de aportar mayor o menor credibilidad a aquellos sentimientos expresados tanto por uno mismo como por los demás. Esta habilidad se encarga de observar y determinar aquellos gestos y movimientos que un sentimiento o emoción puede generar.

- *Asimilación emocional.*

Esta destreza presente en las emociones aparece en el momento en el cual se razonan las soluciones y situaciones a afrontar, donde se analiza lo realmente importante y se obvia lo demás.

- *Comprensión emocional.*

Esta habilidad analiza la información emocional la cual ha afectado al sistema cognitivo. Si fuese necesario, es la encargada de generar y conectar una emoción principal con otras emociones. Por ejemplo: el sentimiento de culpa que se produce tras decir o hacer algo dañino inconscientemente.

- *Regulación de emociones.*

Engloba la habilidad para estar dispuesto a sentir las emociones, tanto positivas como negativas, la habilidad para conducir y regular las emociones hacia otro estado y la habilidad para reflexionar sobre ellas.

2.3. Las emociones y el arte.

El arte, en cualquier versión (pintura, música, cine, teatro...) es un medio subjetivo tras el cual se puede acceder de manera directa al mundo emocional, donde mayormente las personas creativas se encuentran. Por lo tanto, el arte y su expresión a través de cualquiera de sus vertientes, sirve de instrumento para la transmisión y conocimiento de la propia esencia de cada persona, así como de su ser interior (Vivas, Gallego & González, 2007).

El investigador Victor Lowenfield, en su libro Creative and mental growth, demuestra tanto que el completo desarrollo intelectual de los niños se consigue gracias a la expresión de su creatividad, como que la creatividad también es desarrollada gracias a su crecimiento general. Así mismo, defiende que cada niño en Educación Primaria debería autoexpresarse. Recogiendo dicho término para el autor, que lo realmente importante, y lo que los docentes deben evaluar, es cómo se expresan los niños y no el contenido que aparentemente muestran (Acaso, 2000).

Según Giráldez y Pimentel (2011), la Educación Artística es una de las áreas curriculares que menos importancia ha recibido durante años, pero que presenta grandes competencias como:

- Fomentar la variedad de expresión y decodificar la comunicación tanto propia como la recibida a través del entorno.
- Perfeccionar la captación metódica de estímulos que le permita anticipar la realidad e interpretarla.
- Fomentar la atención a través del interés por conocer algo.
- Desarrollar la creatividad y su expresión.
- Trabajar de manera colectiva y estar dispuesto a adquirir conocimientos de otros compañeros.

2.3.1. Las artes plásticas en Educación Primaria.

Para Acaso (2000), el dibujo es algo cotidiano que todos los niños y niñas experimentan no sólo para imitar la realidad, sino también como medio de expresión. Sin embargo, presenta una gran relevancia que no todos los docentes, o familiares, son capaces de percibir. Los docentes deben impulsar su educación plástica por diversos motivos, entre los que se encuentran los siguientes.

- Dibujar fomenta el progreso intelectual de los niños.
- Dibujar desarrolla su expresión emocional.
- Dibujar promueve su capacidad creativa.

A su vez, autores como Piaget, defienden que el desarrollo de la Educación Plástica interviene, como proceso, en la inteligencia de los niños.

Según Acaso (2000), los niños en Educación Primaria serán más o menos creativos dependiendo de sus experiencias y de su necesidad de expresión. A su vez, cada experiencia será vivida con mayor o menor intensidad y esto se verá reflejado en su expresión plástica. Como docentes, se deberá ampliar los conceptos e imágenes que los niños tengan adquiridos. Así, dispondrán de mayor variedad de imágenes en su mente y en el momento de desarrollar su creatividad tendrán más recursos.

Estudios realizados por la neurociencia señalan que la asignatura de artes plásticas y lo que en ella se trabaja (por ejemplo el dibujo y la expresión artística) promueve la mejora del rendimiento académico en general.

El cerebro, gestor de las emociones, está compuesto por cinco veces más corteza visual que auditiva. Por lo tanto, ¿por qué ese empeño por promover la Educación de manera auditiva, escuchando las explicaciones de un docente?.

Toda persona que experimenta por sí mismo, adquiere conocimientos más significativos que únicamente escuchándolos. Pero para ello es necesario que haya una implicación tanto por parte del profesor como del alumno y así ese aprendizaje y rendimiento escolar será efectivo.

Además, cabe señalar que toda asignatura escolar, no sólo la artística, sería más atractiva para el alumnado si sus contenidos se adquiriesen de manera visual, a través de la manipulación y la experimentación.

2.3.2. El teatro en Educación Primaria.

El teatro es un género literario, escrito en verso o en prosa, que se compone para representarse y, mayoritariamente, se muestra con diálogo. Antes de su representación, la obra teatral debe tener en cuenta diversas cuestiones como la interpretación y los vestuarios, referentes a los actores, y la producción y los escenarios, referentes a los directores (Rodríguez, 2013).

Según Rodríguez (2013), el teatro en la Educación Primaria no es simplemente la representación final que se muestra, pues, con él se trabajan numerosas competencias que son de gran importancia en el desarrollo de la integridad del sujeto.

- La competencia en comunicación lingüística se trabaja en el momento de trabajar y entender los textos a representar.
- La competencia para aprender a aprender, ya que el alumno aprende, de manera consciente, a trabajar con dicho género literario.
- Autonomía e iniciativa personal. El alumno experimenta personalmente la obra y se genera en él unas opiniones que favorecerán o no su interés por representarla.
- Tratamiento de información y competencia digital porque se pueden utilizar las TIC para buscar y ampliar información.
- Competencia cultural y artística por las manifestaciones culturales y la educación para el arte que se desarrolla.
- Competencia emocional. Los alumnos aprenden a expresarse emocionalmente, desde diferentes perspectivas, y a saber afrontar sus emociones.

2.3.2.1. El juego dramático frente al teatro.

El juego dramático, para Eines y Mantovani (1997), presenta multitud de diferencias respecto al teatro tradicional.

- La intención del juego dramático no es la representación teatral; es la expresión del niño.
- Lo importante no es el fin, sino el proceso y cómo son capaces de afrontarlo en grupo.

- No se memoriza el texto. En el juego dramático se improvisa para fomentar la creatividad.
- El profesor no plantea la situación de la obra. El profesor actúa como guía de la acción.
- A diferencia de la representación teatral, que debe realizarse en un escenario, el juego dramático se puede representar en cualquier espacio (el patio del colegio, el aula...).
- En el teatro lo realmente importante es que el público disfrute con la representación. Sin embargo, en el juego dramático se prioriza el disfrute de los niños que juegan a ser actores.

Navarro (2007) señala que la dramatización es una herramienta realmente útil en la Educación Primaria. El uso de ella como educación artística, presenta otros valores que no solo se muestran a nivel artístico, sino también como desarrollo integral del sujeto. Pues, fomenta la expresión de las emociones, la relación entre alumnos y su creatividad.

Con el juego dramático, los alumnos experimentan las emociones y las respuestas a dar ante ellas. Además, trabajar las emociones da lugar a que el alumnado configure su propia personalidad.

Por otro lado, es importante destacar que además de generar la relación entre iguales, también fomenta la relación entre profesor y alumnos (Motos, 1995) porque se crea una situación en la que el profesor también participa en el juego que se crea entre niños. Así pues, trabajar la dramatización y la educación de las emociones favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de niños y también de adultos, en este caso el profesor.

Esto indica que los docentes deben tener adquiridos conocimientos respecto al tema a abordar, además de presentar una actitud favorable al desarrollo del juego dramático. (Navarro, 2007).

2.3.2.2. El teatro sensorial como variante al teatro tradicional.

Referente al teatro, existe una variable muy novedosa e interesante a trabajar en alumnos de Educación Primaria para que el desarrollo de sus emociones sea más efectivo. Es el conocido como *teatro sensorial*. Este tipo de teatro tiene varias finalidades. Una de ellas, encuadrándose en el género literario del teatro, es la

representación. Y otra, que la caracteriza, es la experiencia de los sentidos en los propios espectadores y actores.

Por ejemplo, si en la escena representada aparece un bosque, con la ayuda de colaboradores que aromatizarán la sala, se podrá percibir el maravilloso olor de dicho entorno (Rodríguez, 2013).

2.3.3. La música en Educación Primaria.

Para Touriñán y Longueira (2011) la Educación musical debe entenderse en el currículo escolar desde sus tres perspectivas. Los docentes no deben únicamente adquirir conocimientos sobre la música, sino también deben aprender cómo enseñarla y cómo educar con ella. Por un lado, señalan que es un instrumento puesto que abarca las demás competencias en educación (lingüística, matemática...). Por otro lado, entienden la música como educación y expresión del arte donde exaltan su importancia como asignatura en sí misma. Y, por último, entienden la Educación Musical como futuro, donde se percibe tanto la profesión como la vocación personal.

Autores como Blasco (2001), señalan que la educación emocional es muy importante en la vida del ser humano, por lo cual la labor del docente respecto a ella debe ser educar las emociones y la sensibilidad del alumnado.

Entre las características que presenta la música y que pueden estar presentes en la Educación, según el autor, se señalan las siguientes:

- Conmueve al ser humano y provoca en él una reacción sentimental.
- Es recibida por todos.
- Puede utilizarse como terapia (Gastón, 1954), es autocurativa (Altshuler, 1952).
- Existe música para toda situación.
- Es un arte que promueve el equilibrio interior del sujeto que lo recibe.

2.3.4. La Educación artística en la actualidad.

2.3.4.1. *El uso del arte como terapia.*

En muchas personas, la terapia artística se utiliza como instrumento de recuperación y es realmente efectivo. Se usa en personas que presentan alguna dificultad personal, trastorno, discapacidad... Por ejemplo: en niños con hiperactividad, en personas que

hayan sufrido violencia, en personas con trastornos en su alimentación, en víctimas del maltrato, en víctimas del terrorismo...

Si España invirtiese más, tanto a nivel de investigación como a nivel práctico, en terapias artísticas para que mejoren personas en situación de desventaja, se obtendrían grandes avances en la sociedad española actual (Conejo & Chinchilla, 2010).

Según Conejo y Chinchilla (2010), el uso del arte de manera terapéutica tiene multitud de beneficios. Algunos de ellos para Malchiodi (2003) son los siguientes.

- La terapia artística en los niños mejora su expresión, aun sin ser verbal.
- El uso del arte terapéuticamente ayuda a que los niños socialicen en la Escuela.
- Trabajar el arte de manera terapéutica, en niños, desarrolla su capacidad memorística.

2.3.4.2. Valoración de la Educación artística en la actualidad.

Concretamente, en Educación Primaria, la Educación Artística ha sido una asignatura enormemente desvalorada en España y lo seguirá siendo si los docentes del País no prestan importancia a la creatividad de su alumnado (Martínez García & Gutiérrez Pérez, 2003).

Autores como Arnheim señalan que el arte ha ido perdiendo valor desde el Renacimiento. Sin embargo, tal y como señala Palacios (2006), es la sociedad actual la principal culpable de su degradación.

Se puede observar que hay un gran número de estudiantes de arte: música, danza, pintura... No obstante, dichos alumnos no son apoyados por sus familiares para dedicarse a ello como profesión, por priorizar otras profesiones donde conseguir mayor estabilidad económica. Únicamente se valora el arte como hobby y es por ello, desafortunadamente, por lo que muchos estudiantes de arte finalmente no lo convierten en su profesión, aun existiendo gran vocación (Martínez García & Gutiérrez Pérez, 2003).

Según Palacios (2006), la escuela del Siglo XXI, desgraciadamente, valora más la adquisición de competencias referentes a la lingüística o a la lógica-matemática, que el arte en su profundidad. Esto es lo que impide al alumnado el desarrollo de su expresión

artística en un mundo donde lo que realmente envuelve a las personas son las emociones, que están estrechamente vinculadas con el arte.

El principal cambio que debe haber se localiza en las Escuelas. No se trata de incluir mayor cantidad de asignaturas artísticas al currículum escolar, sino de cambiar la mentalidad y apoyar el arte como base del completo desarrollo del alumnado.

Las personas no solo son fruto de la inteligencia que adquieren, sino también de las emociones y sentimientos que les envuelven (Palacios, 2006).

3. INVESTIGACIÓN.

3.1. Contexto.

Este proyecto se ha realizado concretamente en el quinto curso de Educación Primaria en tres Centros diferentes pero localizados en una misma localidad: Alcalá de Guadaíra, Sevilla.

Dicho municipio se encuentra situado a 15 kilómetros de la ciudad y el número de habitantes que la forman supera los 75.000.

Los Centros educativos que han participado en el estudio han sido los siguientes:

- CEIP Federico García Lorca.
- CEIP Concepción Vázquez.
- CEIP Puerta de Alcalá.

El Centro de Educación Infantil y Primaria Federico García Lorca se encuentra en un entorno diferente respecto a los otros dos colegios. Se localiza en una zona de conflictos conocida como *Rabesa* y los alumnos que suelen acudir a dicho Centro presentan problemas de conducta, de emociones, etc. Fue inaugurado en 1980 y desde entonces ha sufrido grandes modificaciones. Cabe destacar que frente a dicho Centro se encuentra situado el edificio de la Policía Nacional y en numerosas ocasiones han acudido profesionales del ámbito policial al Centro para resolver conflictos.

El Centro de Educación Infantil y Primaria Concepción Vázquez se encuentra en la zona céntrica de la localidad y presenta un aspecto antiguo frente a los otros colegios nuevos y reformados que se encuentran en Alcalá de Guadaíra. Está formado por profesores cuya experiencia docente abarca más de veinte años y otros, en menor

medida, de reciente incorporación al sector. No obstante, es un Centro bastante grande, con aulas muy amplias para la comodidad del alumnado y profesorado.

Por último, el Centro de Educación Infantil y Primaria Puerta de Alcalá se localiza cerca del Centro Federico García Lorca, pero situado a las afueras de la localidad. Este novedoso e innovador colegio, está formado por jóvenes profesores y, cabe señalar, que la mayoría del personal docente son mujeres (excepto un profesor de Educación Física).

Además, es importante señalar que respecto al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que acuden a dichos Centros, el que en mejor situación se encuentra es el CEIP Puerta de Alcalá frente al CEIP Federico García Lorca, el cual presenta un nivel socioeconómico bastante bajo.

3.2. Explicación del programa: DISEMFE-ARTE.

El programa titulado: *DISEMFE-ARTE*, surge con la intención de disminuir los conflictos emocionales presentes en cualquier persona a través de la expresión de las emociones.

Teniendo en cuenta que el principal objetivo de la implantación del programa es el *desarrollo de habilidades artísticas y creativas a través de la Expresión y Comunicación Emocional*, entre sus objetivos generales destacan:

- Prevenir las dificultades en el alumnado provocadas por su vida emocional.
- Promover la creatividad en el alumnado a través de la expresión y transmisión de emociones.
- Fomentar la expresión de emociones en el alumnado.
- Ser capaz de expresar sus emociones mediante diferentes manifestaciones artísticas.

Además, existen objetivos específicos los cuales trabajan el desarrollo de la expresión y transmisión de las emociones pero desde diferentes ámbitos:

A través del dibujo, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de la expresión de emociones mediante el dibujo.
- Desarrollar y mejorar habilidades artísticas referentes al dibujo.

- Ser capaz de compartir las experiencias emocionales propias con los demás compañeros.

A través de la manipulación, del tacto, los objetivos a alcanzar son los siguientes:

- Aceptar y respetar las diferencias del modelaje realizado tanto por uno mismo como por los demás compañeros.
- Fomentar la experimentación de material moldeable sin uno de los principales sentidos: la vista.
- Aumentar las relaciones entre compañeros propiciadas por el tacto.

A través de la música, los objetivos que se persiguen son:

- Fomentar la relación del alumnado con el lenguaje musical y el gusto por la música.
- Reflexionar sobre las emociones a través de la música y el sentimiento que transmite.
- Respetar las opiniones y sentimientos de los demás.

A través de la escritura, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre las emociones y experiencias personales a través de la escritura.
- Ser capaz de expresar las emociones mediante la escritura.
- Analizar las emociones tanto positivas como negativas.

A través de la expresión corporal:

- Desarrollar la capacidad de expresar emociones con el cuerpo.
- Aceptar las diferencias y similitudes entre compañeros.
- Reflexionar sobre las emociones y experiencias personales mediante la expresión corporal.

3.3. Cuestiones de la investigación.

Cualquier investigación proviene de la incertidumbre que provoca una realidad. Ezequiel Ander-Egg (1992) define investigación como *“el procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los*

hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad. Es una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales”. (p. 57).

Normalmente, todo docente ante cualquier investigación, presenta como objetivo fundamental la reflexión y el estudio de una situación concreta para su propio enriquecimiento personal. Sin embargo, para que ese estudio sea efectivo, es necesario que se establezcan interrogantes que promuevan su desarrollo y enfoquen la correcta dirección del proyecto hacia su resolución. Entre ellos destacan los siguientes:

- ¿Expresan y transmiten las emociones en el tercer ciclo de Educación Primaria?
- ¿Se fomenta la reflexión de las emociones en alumnos de quinto curso de Educación Primaria?
- ¿Existe algún espacio para expresar las emociones del alumnado?
- ¿Qué aspectos positivos da a lugar la implantación de un proyecto como el Programa DISEMFE-ARTE?
- ¿Es posible el desarrollo, la expresión y la comunicación de las emociones en alumnos de Educación Primaria gracias al programa?
- ¿Cambian sus opiniones respecto a las emociones antes y después de realizar el proyecto?

3.4. Objetivos de la investigación.

Los objetivos de investigación son aquellos aspectos concretos que se señalan al comenzar un estudio y que deben ser alcanzados una vez haya finalizado todo el proceso. “*Los objetivos son resultados que prevén o se desean alcanzar en un plazo determinado*” (Huertas, 1983).

Es importante tener en cuenta que todo objetivo además de ser alcanzable, debe estar escrito de manera clara y precisa para evitar la desorientación en el estudio. Los objetivos los podemos dividir en dos tipos: generales y específicos.

El objetivo general, también llamado principal, es aquella meta que determina la finalidad central a conseguir mediante el proyecto. El objetivo principal del programa es el siguiente:

- Observar y examinar tanto el desarrollo como el resultado del programa DISEMFE-ARTE en alumnos pertenecientes al quinto curso de Educación Primaria.

Los objetivos específicos son aquellos aspectos complementarios al objetivo general los cuales contribuirán a la consecución del mismo. En este proyecto se determinan los siguientes objetivos específicos:

- Valorar el interés en el programa por parte de los diferentes Centros educativos y su familiarización con las emociones antes y después del mismo.
- Analizar y detallar si es posible fomentar el gusto por el arte tras el desarrollo del programa.
- Comparar el nivel de dificultad en la expresión y transmisión de emociones, sin olvidar el contexto y la familiarización con las emociones que cada colegio presenta.
- Estimar si se ha alcanzado el objetivo de programa: fomentar la expresión y transmisión de emociones.
- Registrar las diferentes opiniones del alumnado que participa en el programa.
- Registrar las diferentes opiniones del profesorado que participa en el programa.

3.5. Variables/Muestra/Diseño.

Variables.

Las variables son la base de cualquier investigación ya que con ellas se obtienen diferentes resultados en relación a la muestra. Según Arias (2006) *“una variable es una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación”* (p.57).

En esta investigación, las variables que servirán como estudio del desarrollo del programa son las siguientes:

- Familiarización con las emociones por parte de los Centros educativos.
- El arte tras la implantación del programa.
- Grado de dificultad en la transmisión y expresión de las emociones.
- Desarrollo en la expresión y transmisión de emociones mediante el programa.
- Valoración del alumnado del programa DISEMFE-ARTE.

- Valoración del profesorado del programa DISEMFE-ARTE.

Muestra.

La muestra es una parte representativa de la población la cual colabora con una determinada investigación. En este caso, alumnos de quinto curso de Educación Primaria pertenecientes a diferentes colegios públicos localizados en Alcalá de Guadaíra, Sevilla.

Según Tamayo, T. Y Tamayo, M (1997), una muestra *“es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico”* (p. 38).

Centro	Localización	Número de alumnos
C.E.I.P. Puerta de Alcalá	Barriada Nueva Alcalá, Alcalá de Guadaíra (Sevilla)	22 alumnos
C.E.I.P. Federico García Lorca	Barrio de Rabesa, Alcalá de Guadaíra (Sevilla)	14 alumnos
C.E.I.P. Concepción Vázquez	Barriada San Agustín, Alcalá de Guadaíra (Sevilla)	19 alumnos

Tabla número 1. Centros educativos que colaboran con el programa.

En la tabla número uno se señalan los tres Centros de Educación Primaria que han participado en el proyecto, así como el alumnado y curso de los mismos. Como se puede observar, los grupos pertenecen al mismo nivel y son de tamaño reducido ya que es imprescindible que se realice el programa en grupos no muy numerosos que garanticen su correcto funcionamiento. Además, en la tabla se señala un factor a tener en cuenta en la investigación, la localización, puesto que aún localizándose en una misma localidad, la zona en la que se encuentre cada colegio va a determinar tanto los resultados del programa como su desarrollo.

Diseño.

El programa se ha diseñado de manera que haya tanto una recogida de datos procedente del alumnado como una investigación por parte del profesor responsable del proyecto. En la tabla número dos pueden observarse sus tres fases de recogida de información.

Centro	Antes del programa	Durante el programa	Después del programa
C.E.I.P. Puerta de Alcalá	O ₁	X ₁ O ₂	O ₁
C.E.I.P. Federico García Lorca	O ₁	X ₁ O ₂	O ₁
C.E.I.P. Concepción Vázquez	O ₁	X ₁ O ₂	O ₁

Tabla número 2. Fases e instrumentos de recogida de información en el programa DISEMFE-ARTE.

En la tabla número dos se puede observar que el programa DISEMFE-ARTE se ha llevado a cabo de la misma manera en los tres Centros educativos, algo fundamental para realizar la investigación. Además, en cuanto a la recogida de datos, se aprecia que antes y después del programa se utiliza el mismo instrumento (O₁) para así poder comparar resultados previos y posteriores. Se señala, también, el programa (X₁) como el núcleo central de la investigación, donde se localizan las actividades y sesiones a realizar. Y, por último, se aprecia una segunda observación realizada durante el programa (O₂) por parte de la persona responsable del mismo.

3.6. Temporalización.

En todo diseño de investigación, existe un proceso paralelo a la ejecución del programa que consta de una preparación, recogida y análisis de datos, los cuales se llevan a cabo por parte del investigador:

Preparación

1º) Se acude a diferentes Centros educativos para conocer si están dispuestos a colaborar en el programa, tanto el director del Centro como el profesor o profesora responsable del aula. Es en ese momento en el que se entrega la carta al director y se explica el programa DISEMFE-ARTE, tanto sus objetivos como desarrollo.

2º) Por último, se selecciona la población objeto a estudiar, localizada en los diferentes Centros que colaboran y que pertenecen al mismo nivel educativo, en este caso, quinto curso de Educación Primaria.

Recogida de datos

1º) Se entregan los documentos que aportan un diagnóstico inicial al estudio. Por un lado, se entrega el *Cuestionario del alumnado 1* a cada sujeto que participa en la investigación. Con ello, se pretende recoger las experiencias y pensamientos previos del alumnado mediante cuestiones relacionadas con las emociones y cómo afrontarlas. Por otro lado, se entrega el test titulado como *Cuestiones sobre Arte* para analizar las habilidades artísticas del alumnado, además de la expresión y comunicación de sus emociones.

2º) Se entrega el *Cuestionario del alumnado 2a*, en el que cada sujeto debe expresar su opinión y realizar cada una de las actividades que forman el programa en su conjunto.

3º) Se vuelven a entregar los documentos del diagnóstico inicial pero, en este caso, su finalidad es realizar un diagnóstico final. Así, tras la implantación del programa, es posible conocer si se han alcanzado los objetivos propuestos. Además, se entregan otros cuestionarios para recoger diferentes opiniones referentes al programa DISEMFE-ARTE. Por un lado, el *Cuestionario 2b* donde se recoge la opinión del alumnado. Y, por otro lado, el *Cuestionario al profesorado* donde el profesor responsable del aula valora el programa realizado.

Análisis de datos

Cada dato recogido a través de los cuestionarios (*Cuestionario del alumnado 1, 2a y 2b*), *Cuestiones sobre Arte* y *Cuestiones al profesorado*) se traspa a las hojas de Excel correspondiente a cada uno para así, tener recogidos todos los datos de los diferentes sujetos y Centros educativos en un mismo documento.

3.6.1. Temporalización en cada Centro que colabora con el programa.

A continuación se expone el interés y tiempo empleado para el desarrollo del proyecto en cada uno de los Centros:

CEIP Puerta de Alcalá

En este Centro, quien mayor interés ha mostrado en un primer momento ha sido la profesora del grupo de alumnos al que se aplica, con quien se ha mantenido una reunión inicial para explicar el desarrollo y los objetivos de las sesiones.

Ha sido el primer Centro en colaborar con el programa y se ha llevado a cabo durante los meses de Febrero, Marzo y Abril.

CEIP Federico García Lorca

Este Centro destaca por su gran interés en el programa por parte del personal docente ya que está formado por alumnos que transmiten constantemente una gran dificultad al afrontar sus emociones.

El programa se ha realizado durante el final del mes de marzo y el mes completo de Abril.

CEIP Concepción Vázquez

Este Centro ha sido el último en colaborar puesto que ha resultado muy complicado poder contactar con el director del mismo. Una vez se acepta la implantación del programa, he de decir que toda la experiencia ha sido positiva porque se ha observado un gran interés tanto por parte de todo el profesorado del Centro como por parte del alumnado. Además, otros grupos de alumnos han mostrado interés en el programa para que se les imparta, pero ya no era posible debido a la falta de tiempo.

Ha tenido lugar durante los meses de Abril y Mayo.

3.7. Instrumentos.

En este proyecto se van a utilizar siete instrumentos:

1. Cuestionario al alumnado 1.

La finalidad de este cuestionario es conocer la opinión y conocimientos previos del alumnado antes y después de realizar el programa. Así, se obtienen datos de los que partir para conseguir finalmente el objetivo del estudio.

Dicho cuestionario no necesita grandes detalles escritos por el alumno, puesto que es de tipo test. Presenta diecisiete cuestiones que se enumeran desde la número seis hasta la veintidós y se resuelve eligiendo una de las cuatro respuestas existentes en cada pregunta.

El único material necesario para realizar este cuestionario, por parte del alumno, es un bolígrafo o lápiz con el que señalar la respuesta que más se asemeje a lo que el sujeto opina. (Anexo 1).

2. Cuestiones sobre Arte.

Este cuestionario pretende, siendo de diagnóstico inicial, conocer las habilidades artísticas que el alumnado presenta en un primer momento, antes del proyecto. Después, su realización durante la fase de diagnóstico, permite conocer si se han alcanzado los objetivos propuestos.

Requiere de mayor interés que el cuestionario anterior, ya que presenta cuatro apartados entre los cuales tres de ellos exponen la creatividad del alumnado.

En sus apartados, se realiza una modelación con plastilina, un dibujo, un test rápido referente tanto a la música como a las habilidades artísticas del alumno y una narración donde expresar su mundo ideal.

El material necesario para realizar correctamente el cuestionario es: plastilina, lápiz y goma. (Anexo 2).

3. Cuestionario al alumnado 2a y cuaderno de trabajo.

A través de actividades, se fomenta la expresión y transmisión de emociones por parte del alumnado. Además, dicho documento requiere la reflexión del alumnado antes de intervenir y transmitir sus respuestas a las actividades. (Anexo 3).

Las actividades que se realizan y que favorecen el desarrollo de la expresión y transmisión de las emociones, se recogen en la tabla número tres:

	<i>Nombre de la actividad</i>
Actividad 1	Las emociones nos envuelven
Actividad 2	Mis manos sienten
Actividad 3	Canciones con emociones
Actividad 4	Palabras juguetonas
Actividad 5	Emoción en movimiento

Actividad 6	Cómic de las emociones
Actividad 7	Moldeo lo que siento
Actividad 8	Mi cuerpo hace música
Actividad 9	Los títeres hacen historia
Actividad 10	Pásame la pelota

Tabla número 3. Actividades realizadas durante el programa.

4. Cuestionario al alumnado 2b.

Este cuestionario se realiza tras finalizar el programa DISEMFE-ARTE y permite valorarlo desde el punto de vista de los sujetos, quienes detallan qué actividades les ha gustado más o menos, por qué, si volverían a colaborar en el proyecto...

Las opiniones que se reciben determinarán si es necesario realizar modificaciones en el estudio para que sea más efectivo. (Anexo 4).

5. Cuestionario al profesorado.

Este cuestionario se entrega al personal docente que se localiza en el aula donde se realiza el proyecto, durante la última sesión. Así, se obtiene una valoración externa sobre las sesiones por parte del docente que día a día se relaciona con el alumnado que colabora y conoce sus intereses. (Anexo 5).

6. Registro de Incidentes Críticos.

El Registro de Incidentes Críticos es un documento que recoge aquellos incidentes, peculiaridades o diferentes situaciones llamativas que ocurren durante las sesiones. También, en él, se anota la temporalización y aquellos casos en los que ha resultado complicado seguir la programación previamente planteada.

Dicho documento permite un estudio más profundo tanto de los alumnos como del programa y las actividades realizadas en él. (Anexo 6).

7. Memoria docente.

Es el documento realizado por la persona que implanta el programa DISEMFE-ARTE donde reflexiona sobre él y detalla los aspectos más significativos a modificar.

La memoria docente nos permite además un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos, ya que permite tener presente cada una de las situaciones que se han experimentado durante todo el periodo en el cual se ha desarrollado el programa.

3.8. Análisis de datos.

Para realizar un correcto análisis de datos debe haber un orden claro de pasos a realizar. Tal y como defiende Horna (2012), en todo análisis de datos existen dos tipos de análisis, los cuales se utilizarán para el estudio del programa DISEMFE-ARTE.

- Análisis cuantitativo.
- Análisis cualitativo.

Por un lado, se emplean técnicas de análisis cuantitativos al medir datos numéricos que se comparan mediante diferentes premisas (sexo, grupos, colegios...). Pretenden resumir, generalmente de manera gráfica o visual, los resultados totales obtenidos.

Por otro lado, las técnicas de análisis de datos cualitativos son aquellas que se utilizan para conocer mejor a los participantes que colaboran, relacionar sus respuestas con experiencias personales y transmitir mayor información a quien analiza los datos.

Este estudio realizará de manera simultánea un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo a través de cada uno de los instrumentos y datos que se han ido recogiendo durante todo el desarrollo del programa.

Teniendo en cuenta los pasos seguidos en la recogida de datos que se han señalado anteriormente, a continuación, se detalla tanto el análisis de los mismos como su finalidad e interés. Todo ello como aspectos relevantes, de manera previa al análisis de resultados.

Todo ello se analizará, de manera más detallada, en el siguiente apartado: “análisis de resultados” (número 9).

Cuestionario al alumnado 1.

Una vez realizados y recogidos los cuestionarios, tanto en el pre-test como post-test de cada uno de los sujetos, se transmiten las respuestas de cada cuestión al Excel titulado

también como “Cuestionario alumnado 1”. En dicha hoja de Excel, aparecerán recogidos todos los resultados de todos los alumnos que sirven de muestra a la investigación, además de estar señalado el Centro al que cada uno pertenece.

En la hoja de Excel, aparecerán de color verde aquellas respuestas señaladas por el alumnado antes del programa y, de color azul, aquellas respuestas señaladas tras su implantación.

La finalidad de este análisis será:

- Conocer si existe espacio para la experimentación y transmisión de sus emociones.
- Recoger y comparar los datos antes y después del programa para saber si se ha alcanzado el objetivo principal.

Cuestiones sobre arte.

Una vez realizados y recogidos los cuestionarios, tanto en la fase previa como posterior a la implantación del programa de cada alumno, se pasan los datos a la hoja de Excel creada con el mismo nombre: “Cuestiones sobre Arte”. En dicha hoja de Excel, se recogen los datos referentes a la modelación y el dibujo, además de la narración creada por cada sujeto y su respuesta al tipo test referente a su relación con el arte.

La finalidad de analizar los datos en dicho cuestionario será la siguiente:

- Recoger y comparar los datos antes y después del programa.
- Señalar la fluidez y originalidad de la obra artística de cada uno de los sujetos.
- Detallar si la elaboración de la modelación con plastilina y el dibujo son semejantes y si se aportan detalles para dar realismo.
- Identificar si se muestran aspiraciones por conseguir en el mundo donde los sueños se cumplen o si se aprecia una elaboración narrativa escasa.

Cuestionario del alumnado 2a.

El cuaderno de trabajo de cada alumno proporciona muchísima información pero se señalarán los datos más relevantes. Aún así, en su hoja de Excel correspondiente, se recogerán todos los datos referentes a la valoración de cada una de las sesiones.

La finalidad del mismo será:

- Conocer si volverían a repetir las actividades.
- Conocer el gusto por las mismas y si les han parecido originales o no.
- Detallar lo que cambiarían de cada una de ellas.
- Saber si les ha parecido divertida o aburrida cada sesión.

Cuestionario del alumnado 2b.

Los datos se recogerán en su hoja de Excel correspondiente, detallando cada una de las opiniones del alumnado. La finalidad del mismo será:

- Señalar la valoración general en cuanto a la dificultad del programa y gusto por el mismo.
- Conocer las actividades que más y que menos les han gustado.
- Saber lo que cada sujeto manifiesta cuando está triste o enfadado.
- Determinar lo que el alumnado ha aprendido y realizado durante el desarrollo del proyecto.

Este último cuestionario muestra de una manera más concreta y en relación a todas las actividades realizadas, la valoración del programa por parte del alumnado y sus preferencias en las sesiones realizadas.

Cuestionario al profesorado.

Los datos se recogerán en su hoja de Excel correspondiente, la cual recibe su mismo nombre. Con ello se muestra la opinión del profesorado que ha estado presente en el desarrollo del programa. Los objetivos principales de dicho cuestionario serán:

- Conocer si el desarrollo del programa, desde una visión externa, se ha realizado con interés y buen funcionamiento.
- Saber, por parte del profesor o profesora que día a día mantiene contacto con el alumnado, si se ha generado un buen clima de cooperación y convivencia.
- Identificar si el programa fomenta la relación y conocimiento de las emociones entre el docente y discente.

Registro de Incidentes Críticos (RIC).

No únicamente deben tenerse en cuenta los cuestionarios como datos a analizar, también el Registro de Incidentes Críticos aporta una información detallada sobre cómo ha ido desarrollándose el programa durante cada una de las sesiones. La finalidad que se pretende con el RIC es:

- Observar si las sesiones se han ejecutado correctamente en la temporalización prevista.
- Determinar la actitud general del alumnado en diferentes Centros educativos, si ha sido apta o no para el desarrollo del proyecto.
- Conocer situaciones determinadas que han ocurrido durante las sesiones.

3.9. Análisis de resultados.

Tras haber detallado la finalidad que se pretende analizando los datos presentes en cada uno de los instrumentos, además de las cuestiones planteadas ante los mismos, se realiza un análisis concreto de los resultados.

Para ello, hay que tener en cuenta los objetivos de investigación que se señalaron anteriormente y realizar un estudio con los instrumentos correspondientes:

3.9.1. Valorar el interés en el programa por parte de los diferentes Centros educativos y su familiarización con las emociones.

Para realizar un análisis de los resultados en base a dicho objetivo, se utiliza el *Cuestionario del alumnado 1 (pre-test)*, donde concretamente la pregunta número siete cuestiona a cada sujeto si existe en clase la oportunidad de expresar sus emociones. El gráfico número 1 muestra, de manera visual, los resultados obtenidos cuantitativamente mediante colores.

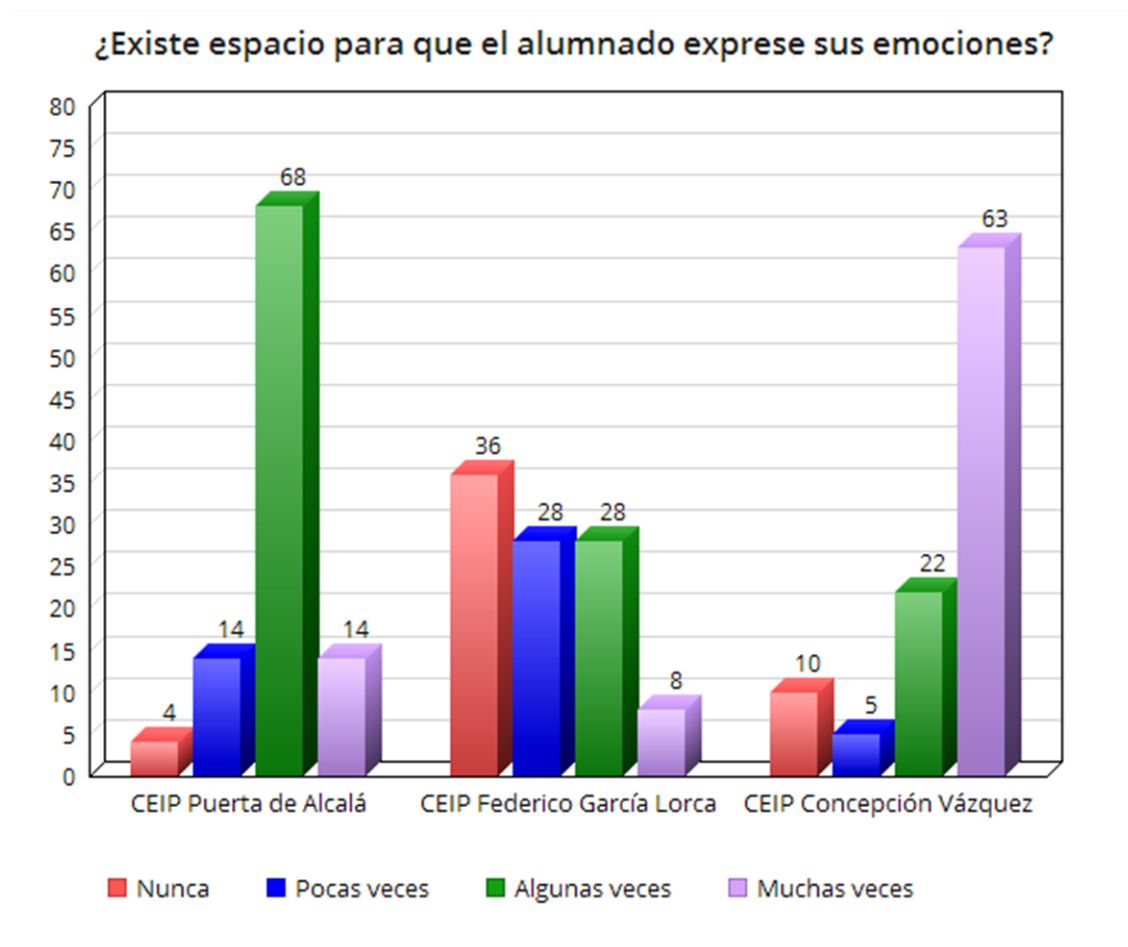


Gráfico número 1. Colaboración en el programa por parte de los Centros educativos.

A través de dicha gráfica puede observarse mediante porcentajes, por un lado, que los alumnos del C.E.I.P. Puerta de Alcalá señalan, en su mayoría, que algunas veces sí han trabajado las emociones en el aula. Por otra parte, se observa que la mayoría del alumnado perteneciente al C.E.I.P. Federico García Lorca señala que nunca antes ha tenido lugar la expresión y transmisión de sus emociones en el Centro. Y, por último, el alumnado del C.E.I.P. Concepción Vázquez manifiesta que muchas veces se han trabajado las emociones.

Como docente que ha implantado el programa, he de destacar que la gran diferencia de resultados que marca el C.E.I.P. Concepción Vázquez respecto a los otros dos colegios ha sido fácilmente observable en las paredes de dicho Centro.

En el aula de los alumnos que cursan quinto de primaria habían colgados numerosos trabajos manuales realizados por los alumnos sobre las emociones. Además la tutora del

grupo que colabora en el programa, comenta que suelen trabajarlas y que es algo que está “de moda”.

Eso es algo que se ha comprobado claramente en los resultados que el alumnado aporta al *Cuestionario del alumnado 1* y, concretamente, a la actividad número siete. Sin lugar a dudas, en mi experiencia he observado que ha sido el colegio que mayor interés ha tenido en el desarrollo del programa tanto por parte del director y profesorado como por parte de los discentes.

3.9.2. Analizar y detallar si es posible fomentar el gusto por el arte tras el desarrollo del programa.

Para dicho objetivo, se utilizará el cuestionario titulado como *Cuestiones sobre arte* tanto en su realización antes del programa como después. Así, observando las diferentes obras artísticas creadas por el alumnado (antes y después del programa), es posible comprobar si ha aumentado su gusto por el arte y realiza obras más elaboradas.

Tras un análisis de las obras realizadas por un total de cincuenta y cinco alumnos, se analizan los resultados de manera general mediante un gráfico, sin diferenciar Centros educativos:

El arte tras la implantación del programa

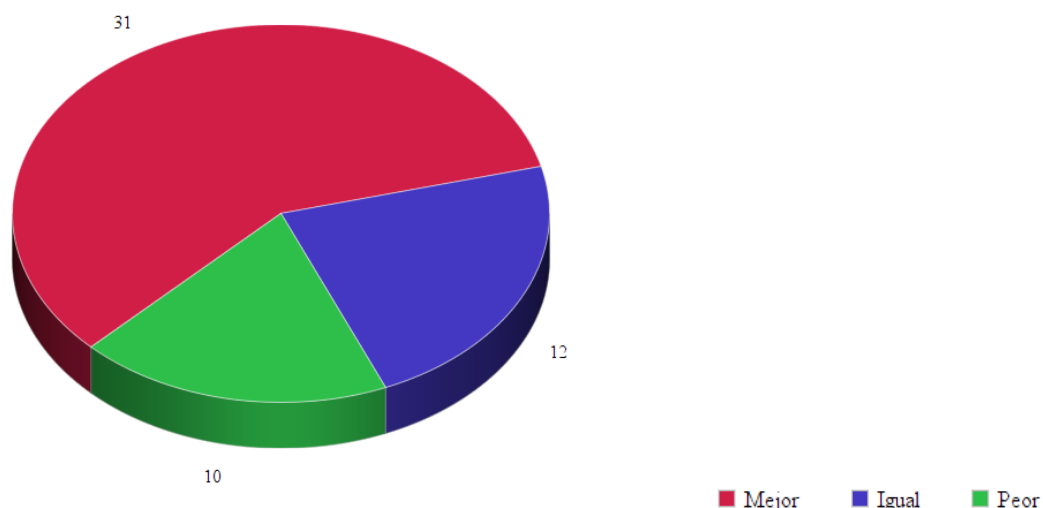


Gráfico número 2. El arte tras la implantación del programa.

En el gráfico número dos se observa que treinta y un alumnos han mejorado sus habilidades artísticas y su interés por realizarlas correctamente, frente a 12 alumnos que las realizan de igual forma y 10 de ellos los cuales han empeorado.

En primer lugar, se han analizado de manera cualitativa las diferentes obras artísticas comparando las realizadas antes del programa y después de él. Para ello, se han tenido en cuenta diferentes cuestiones:

- ¿Se ha fomentado su creatividad?
- Comparando los resultados previos y posteriores, ¿aporta detalles y colores al realizar su obra?
- ¿Presenta interés por el arte?
- ¿Realiza las obras de manera fluida?

En segundo y último lugar, se ha realizado un análisis cuantitativo donde hay que señalar diferentes aspectos. La muestra presenta un total de cincuenta y cinco alumnos de los cuales dos de ellos no han realizado el cuestionario titulado *Cuestiones sobre arte* debido a su ausencia en dicha sesión y, por lo tanto, no se han podido tener en cuenta en este análisis.

Por un lado, como se puede observar en el gráfico número dos, treinta y un alumnos han mejorado la elaboración de sus obras. Los aspectos que han indicado tal resultado han sido tales como:

- Muestra mayor interés en los detalles de sus obras.
- Aporta mayor realismo y profundidad.
- Se observa que realiza la obra de manera más cuidada y elaborada.

Por otro lado, se observa que doce alumnos del total realizan sus obras de la misma manera que en el cuestionario previo y diez alumnos del total, la empeoran. No obstante, tras los apuntes recogidos en el RIC y la memoria docente, cabe señalar que es debido a la desilusión que muestran por tener que volver a repetir la misma obra en cuestión.

3.9.3. Comparar, utilizando como muestra a alumnos de diferentes Centros educativos, el nivel de dificultad en la expresión y transmisión de emociones.

Teniendo dicho objetivo como núcleo central del análisis de resultados que ahora se procede, se utilizan como instrumentos el *Cuestionario del alumnado 2a* y los datos que aporta el *Registro de Incidentes Críticos (RIC)*.

Es importante señalar que el *Cuestionario del alumnado 2a* presenta espacios vacíos donde el alumnado debe reflexionar sobre cada una de las actividades con la finalidad de evitar el impulso por intervenir y, por el contrario, hacerlo de una manera consciente. Así, para analizar los resultados en base a tal objetivo, se observan cada uno de los cuadernos de trabajo realizados por el alumnado.

Por una parte, de manera general, se determinan los siguientes aspectos referentes al Cuestionario del alumnado 2a:

- Si ha habido una reflexión elaborada de cada una de las actividades.
- Si ha dejado actividades sin realizar.
- Si muestra interés por la valoración y por determinar qué aspectos modificaría de cada actividad.

A continuación, en el gráfico número tres, se comparan cada uno de los sujetos haciendo referencia a los distintos Centros de Educación Infantil y Primaria.

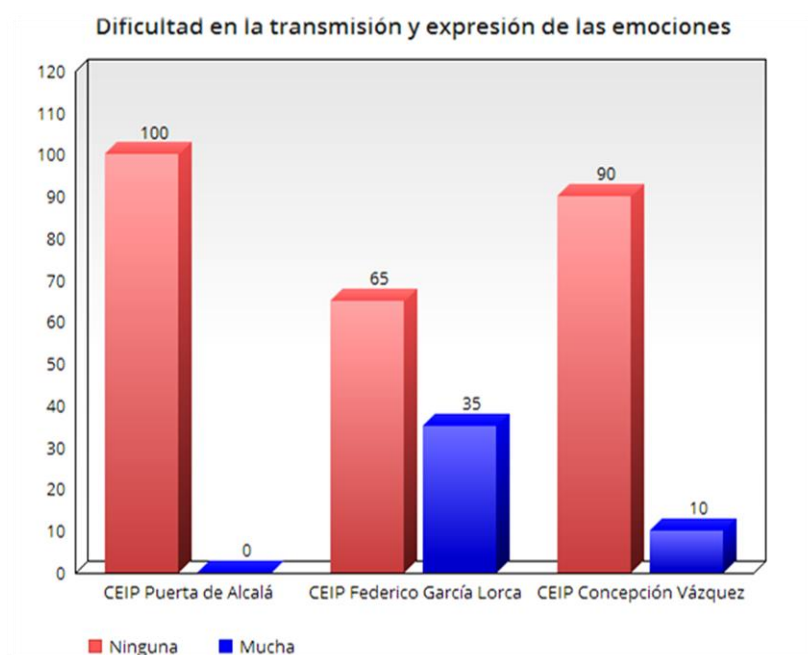


Gráfico número 3. Grado de dificultad en la transmisión y expresión de las emociones.

En este gráfico, el gráfico número tres, tras determinar los datos presentes en el *Cuestionario del alumnado 2a*, se observa que en su mayoría el alumnado ha sido capaz de reflexionar sus respuestas y expresar sus emociones. No obstante, se aprecia una gran diferencia respecto al Centro de Educación Infantil y Primaria Federico García Lorca, el cual muestra el nivel socio económico más bajo y mayores dificultades en la educación de los alumnos.

La totalidad del alumnado localizado en el colegio Puerta de Alcalá no muestra ninguna dificultad en expresar sus emociones, el treinta y cinco por ciento del alumnado presente en el Centro Federico García Lorca sí presenta grandes dificultades en el momento de expresarlos y, por último, únicamente el diez por ciento del alumnado referente al colegio Concepción Vázquez también presenta dificultades.

Cabe señalar, tal y como muestran los datos recogidos en el RIC (Registro de Incidentes Críticos), que un alumno presente en el CEIP Concepción Vázquez padece el Síndrome de Asperger, lo cual explica un tanto por ciento registrado en el gráfico número tres, concretamente el ítem “muchas dificultades”.

3.9.4. Estimar si se ha alcanzado el objetivo del programa: fomentar la expresión y transmisión de emociones.

Para conocer si se ha fomentado la expresión y comunicación de emociones gracias al programa DISEMFE-ARTE, se utilizan como resultados los presentes en la pregunta: *¿Qué haces cuando te sientes triste o enfadado?*, recogidos de manera previa al programa en la cuestión número ocho presente en el documento de *Cuestiones sobre arte* y, a posteriori, en el *Cuestionario del alumnado 2b* concretamente en su pregunta número catorce.

Se exponen, a continuación, algunas de las respuestas dadas en el documento previo al programa (*Cuestiones sobre arte*):

- “Meterme en mi habitación a llorar y desahogarme” (Cristina, CEIP Puerta de Alcalá).
- “Estar sola y pensar en momentos divertidos” (Lucía, CEIP Puerta de Alcalá).
- “Jugar con mi hermano” (Jose Luis, CEIP Federico García Lorca).
- “Llorar” (Mónica, CEIP Federico García Lorca).

- “Hablar con mis amigos imaginarios” (Ana, CEIP Concepción Vázquez).
- “Nada” (Manuel Jesús, CEIP Concepción Vázquez).

Por el contrario, en el cuestionario posterior (*Cuestionario al alumnado 2b*) se destacan las siguientes:

- “Cantar o escuchar música” (Alexis, CEIP Puerta de Alcalá).
- “Irme a mi cuarto a leer” (Andrea, CEIP Puerta de Alcalá).
- “Lo intento arreglar” (Christian, CEIP Federico García Lorca).
- “Se lo cuento a mi mejor amiga” (Yuraima, CEIP Federico García Lorca).
- “Dibujar” (Jose Antonio, CEIP Concepción Vázquez).
- “Hablar para que se me pase” (Beatriz, CEIP Concepción Vázquez).

Así pues, se realiza a continuación un análisis de resultados completo del total de la muestra donde se analiza cada uno de los sujetos y su expresión y transmisión de las emociones.

En la tabla número cuatro, se exponen diferentes formas de afrontar dichas emociones negativas, la tristeza y la rabia. En ella, se diferencian los distintos Centros educativos y, a su vez, el sexo del alumnado. Además, se muestra como valor numérico las veces que se repiten las diferentes reacciones mostradas por el alumnado como son: la música, la lectura, la conversación o el aislamiento ante una situación desagradable para ellos.

	Resultados recogidos en el documento previo al programa: <i>Cuestiones sobre arte</i>						Resultados recogidos en el documento posterior: <i>Cuestionario alumnado 2b</i>					
	CEIP 1		CEIP 2		CEIP 3		CEIP 1		CEIP 2		CEIP 3	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
No hace nada. Se aísla, se frustra y llora.	7	4	2	5	6	3	8	6	1	5	5	5
Intenta cambiarlo.	2	3	3			1		2		1	2	
Se relaciona, habla.	2		1		3	2	2		1	2	1	2
Se refugia en la música.	1	1		1		3	1	1		1		2
Se refugia en la lectura.		1				1		1				
Se refugia en el dibujo.											2	

Tabla número 4. Actitudes tomadas por el alumnado para afrontar la tristeza y la rabia.

En la tabla número cuatro aparecen los datos referentes a los tres colegios que colaboran en la investigación. El Centro de Educación Infantil y Primaria Puerta de Alcalá (CEIP 1), el Centro educativo Federico García Lorca (CEIP 2) y el Centro de Educación Infantil y Primaria Concepción Vázquez (CEIP 3). También, como datos referentes al sexo, se observa en cada uno de los Centros la diferencia entre niños (M) y niñas (F).

Respecto a los datos previos (recogidos en la pregunta número ocho del documento *Cuestiones sobre arte*), se observa que la mayor parte del alumnado opta por aislarse tras experimentar emociones negativas como son la tristeza o la rabia. Ello no lo realiza conscientemente para afrontar la situación sino para frustrarse, llorar y no hacer nada al respecto.

En relación a los diferentes Centros Públicos y teniendo en cuenta los datos previos recogidos en el documento *Cuestiones sobre arte*, se observa que el CEIP Concepción Vázquez el cual anteriormente ha trabajado las emociones, presenta mayor cantidad de alumnos que se refugian en las artes o en la transmisión de sentimientos para afrontar la situación. Mientras que, entre los alumnos del CEIP Puerta de Alcalá existe la misma cantidad de sujetos a los que les afecta negativamente la situación y que la afrontan para cambiarla ya sea mediante el arte o la conversación. No obstante, entre los alumnos del CEIP Federico García Lorca se observa un gran pesimismo y una gran incapacidad por parte de los alumnos para gestionar sus emociones.

Después del programa, observando los resultados presentes en el documento *Cuestionario del alumnado 2b*, se observa que ha empeorado la forma de expresar y comunicar las emociones tanto en el CEIP Puerta de Alcalá como en el Concepción Vázquez ya que el alumnado opta por aislarse. El CEIP Federico García Lorca sigue con igual actitud ante dicha situación.

Respecto a la comparativa entre sexos, cabe señalar que de manera previa (*Cuestiones sobre arte*) se recogen datos similares tanto entre alumnos que optan por transmitir y expresar sus emociones en el arte (doce alumnos y trece alumnas) como en aquellos que prefieren aislarse (quince alumnos y doce alumnas).

Además, los resultados obtenidos posteriormente al programa (*Cuestionario alumnado 2b*) detallan que ha aumentado el número de alumnos tanto con sexo masculino como femenino que se aíslan. Como se registra en el RIC, esto se debe a que la duración del

programa no es conveniente. Pues, el alumnado precisa de mayor cantidad de sesiones donde trabajar las emociones para que su actitud ante las emociones y desarrollo de las mismas sea más positiva.

3.9.5. Registrar las diferentes opiniones del alumnado.

Por un lado, disponemos de las diferentes valoraciones del alumnado a través del *Cuestionario al alumnado 2b*. Las cuestiones seis, siete, ocho y nueve del mismo reflejan diferentes aspectos que aportan gran información sobre cómo el alumnado recibe las sesiones desarrolladas durante el programa:

- La número seis determina la dificultad ante la cual se han encontrado.
- La número siete señala si les han gustado las actividades.
- La número ocho identifica la diversión que han experimentado.
- La número nueve resalta si volverían a repetir las actividades.

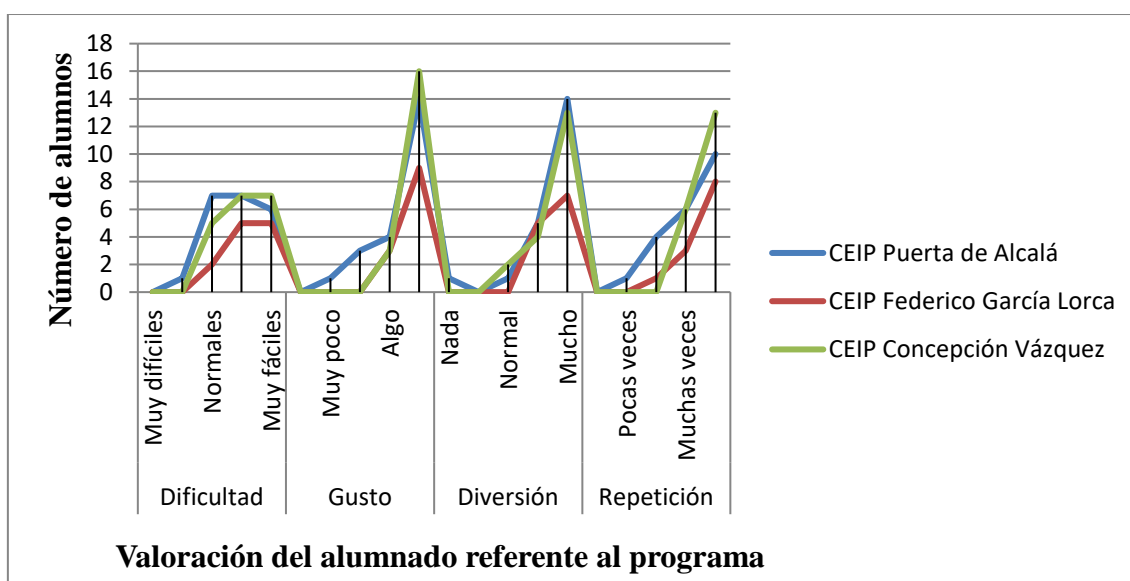


Gráfico número 4. Valoración del alumnado referente al programa.

Se observa que la mayoría del alumnado presenta una sensación positiva tras realizar el programa DISEMFE-ARTE completo. En los tres Centros educativos, aparecen porcentajes similares en cuanto a las respuestas de los alumnos. No obstante, el CEIP Concepción Vázquez despunta del resto.

- + La mayoría del alumnado señala que las actividades son muy fáciles.
- + El desarrollo del programa les gusta mucho.
- + Detallan que se han divertido mucho.

✚ Volverían a colaborar muchas veces con el programa puesto que les ha encantado.

También es relevante señalar algunas de las opiniones que el alumnado manifiesta en el apartado: ¿Qué has aprendido durante las sesiones? para tenerlas en cuenta en las conclusiones.

- *“He aprendido a dominar mis emociones”* (Samuel, CEIP Puerta de Alcalá).
- *“He aprendido a liberarme”* (Alejandro, CEIP Puerta de Alcalá).
- *“Que las emociones se pueden contar con historias”* (Nerea, CEIP Federico García Lorca).
- *“A hacer juegos en grupo”* (Irene, CEIP Federico García Lorca).
- *“Hemos aprendido juegos nuevos y expresar mejor nuestros sentimientos”* (Nerea, CEIP Concepción Vázquez).
- *“He aprendido a colaborar”* (Lucía, CEIP Concepción Vázquez).

3.9.6. Registrar las diferentes opiniones del profesorado.

Entre las opiniones del profesorado, cabe señalar que únicamente se dispone de opiniones de dos profesores. Uno de ellos perteneciente al CEIP Puerta de Alcalá y otro de ellos perteneciente al CEIP Concepción Vázquez. No se ha realizado el *Cuestionario al profesorado* en el CEIP Federico García Lorca puesto que había un profesor diferente en cada sesión.

Entre sus anotaciones destacan aspectos positivos hacia el programa. Se recogen las siguientes valoraciones:

- *“¡Me han encantado todas las actividades realizadas con mi grupo de alumnos/as! Me han resultado muy interesantes y han ayudado a que los niños y niñas sepan reconocer las distintas emociones y sentimientos en diferentes momentos. ¡Un 10 para la maestra Rocío!”* (profesora perteneciente al CEIP Puerta de Alcalá).
- *“Ha interesado mucho la investigación en el C.E.I.P. Concepción Vázquez porque las emociones se han trabajado en numerosas ocasiones y es algo que está muy de moda. ¡Todos los colegios deberían innovar con actividades como éstas!”* (profesora perteneciente al CEIP Concepción Vázquez).

3.10. Conclusiones.

La conclusión va a enfocarse desde dos perspectivas necesarias para finalizar esta investigación: por un lado, en base a los resultados obtenidos y, por otro lado, la conclusión de manera personal.

El programa DISEMFE-ARTE es una gran herramienta para el desarrollo de la expresión y transmisión de las emociones, objetivo principal del mismo. Las actividades que en él se recogen resultan ser de gran innovación para el alumnado ya que no suelen realizar actividades donde puedan expresarse libremente, sino todo lo contrario.

Se ha podido comprobar, tras el análisis de resultados, que la mayoría de los sujetos volverían a repetir las sesiones trabajadas con este proyecto. Eso nos hace pensar que el problema no radica en las dificultades que presenta el alumnado en el momento de expresar sus emociones, sino que es debido a que no disponen de un espacio para que se produzca.

Además, es importante identificar que el Centro educativo en el que se ha desarrollado la investigación el cual mejores resultados ha obtenido ha sido el C.E.I.P. Concepción Vázquez, el cual ya había trabajado en numerosas ocasiones las emociones. Por lo tanto, si todos los colegios realizasen sesiones donde se trabajen las emociones, se evitaría el desarrollo de conductas negativas del alumnado ya sea en el desarrollo de cualquier sesión lectiva o en el desarrollo personal de cada uno de ellos.

Bajo mi opinión, si se realizase este mismo programa durante un trimestre se obtendrían grandes resultados puesto que existe una gran implicación e interés de los alumnos (como muestran los datos obtenidos en los gráficos número uno y seis), además de un buen desarrollo de las habilidades artísticas y su relación con la expresión de emociones (como se observa en el gráfico número dos). Sin embargo, no existe una mejora del alumnado gracias al programa en el momento de afrontar situaciones que les genere una emoción negativa como es la tristeza (puede observarse en el análisis de resultados 9.4).

Tras mi experiencia con el programa, he de señalar que esta investigación ha supuesto un gran enriquecimiento personal ya que nunca antes había reflexionado sobre la importancia que requieren las emociones en el ámbito escolar. Además, he podido observar cómo el grupo de alumnos de cada uno de los Centros mostraba similitudes, como por ejemplo la timidez ante ciertas emociones, y, a su vez, grandes diferencias

que derivaban del entorno, de haber realizado antes o no actividades donde expresar sus emociones y, sobre todo, de la actitud.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, (12), 41.
- Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (1996). Cómo elaborar un proyecto. *Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, 13.
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. I. Sverdlick, comp., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 47-69.
- Aranda, I. (2013). Emociones capacitantes. Su gestión en el desarrollo de personas: coaching, liderazgo, educación. Alcobendas. Madrid. España.
- Arias, G. F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A parte Rei. Revista de filosofía*, 47, 1-9.
- Conejo, I. M. G., & Chinchilla, M. D. C. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la Educación?. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (13), 69-96.
- Draper, J. M. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, 1, 237-262.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(2003), 97-116.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos-Díaz, N. (2001). Corazones inteligentes. Edición a cargo de Pablo Fernández Berrocal y Natalia Ramos Díaz. Numacia. Barcelona.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4.

- Giménez-Dasí, M., Quintanilla-Cobián, L. & Arias-Vega, L. (2016). Pensando las emociones con atención plena. Colección Ojos Solares. Programa de intervención para Educación Primaria. Programa Emociones 6 a 11 años. Madrid. España.
- Giráldez, A., & Pimentel, L. (2011). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica.
- Hernández, P. H. (2005). ¿ Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento?. Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 45-62.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45.
- Jiménez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1).
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez García, L. M., & Gutiérrez Pérez, R. (2003). Las artes plásticas y su función en la escuela. In *Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales (2003)*, p 255-258 (pp. 255-258). Universidad de Málaga.
- Navarro Solano, M. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, (18), 163-174.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46).
- Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (42).
- Quisbert Vargas, M., & Ramírez Flores, D. (2011). Objetivos de la investigación científica. *Revista de Actualización Clínica Investiga*, 10, 461.
- Real Academia Española (2018).
- Rodríguez, J. C. L. (2013). ¿ Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria?. *Artseduca*, (4), 32-36.
- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2011). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.
- Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). Educar las emociones. Dickinson.

5. ANEXOS.

5.1. Anexo 1. Cuestionario alumnado 1 Primaria (pre-test y post-test).

CUESTIONARIO ALUMNADO 1 PRIMARIA (8-12 años) **ANTES() DESPUÉS()**
 Dept. MIDE Facultad de CC. De la Educación, Universidad de Sevilla. Coor. José Clavés L.
 El cuestionario se pretende valorar las actividades hechas para ver si se producen cambios en el alumnado.

1. Nombre..... 2. Edad..... 3. Nivel.....
 4. Colegio..... 5. Localidad.....

Para responder marca con una X el número entre paréntesis con el que estés más de acuerdo.

Para responder marca con una X el	número entre paréntesis con el que	estés más de acuerdo.
6.- Cuando alguna cosa me interesa. (1) En cuanto la veo se me pasa el interés. (2) La veo un poco y es suficiente. (3) Me fijo bastante para ver cómo es. (4) La estudio todo lo que puedo para enterarme muy bien.	7.- ¿Tienes en clase oportunidad de hablar de tus sentimientos y emociones? (1) Nunca (2) Pocas veces (3) Algunas veces (4) Muchas veces	8.- Las cosas que pasan a mi alrededor... (1) No me afectan, estoy en lo mío. (2) Me interesan un poco. (3) Suelen interesarme casi todo. (4) Me interesa bastante todo lo que ocurre.
9.- Cuando me dicen que hable de mis emociones y sentimientos... (1) Me pongo muy nervioso/a y quiero dejar de hacerlo cuanto antes. (2) No me gusta mucho hacerlo. (3) Si lo tengo que hacer lo hago, no me importa. (4) Me gusta hacerlo, me siento mejor.	10.- Cuando hablas en clase, ¿sientes que los demás respetan lo que piensas? (1) No me respetan. (2) Me respetan un poco. (3) Me respetan bastante. (4) Me respetan mucho.	11.- ¿Cómo te sientes cuando expones un trabajo en clase? (1) Me siento mal, porque pienso que no estará bien y no gustará. (2) Me siento nervioso/a por si no les gusta a mis compañeros/as. (3) Me siento tranquilo/a porque mis compañeros no suelen criticarme si fallo. (4) Muy bien porque las cosas las hago bien, y si me equivoco mis compañeros lo entienden.
12.- En cuanto a los sentimientos de mis compañeros/as... (1) No los conozco. (2) Conozco un poco lo que sienten mis compañeros/as. (3) Conozco los sentimientos de bastantes compañeros. (4) Conozco lo que sienten casi todos mis compañeros/as.	13.- Cuando un niño/a en mi clase hace algo que oyes que está muy bien... ¿qué harías? (1) No decirle nada. (2) Le diría: '¡No está mal!'. (3) Le diría: 'Está bien'. (4) Le diría: '¡Está muy bien!'.	14.- Te has enterado que hay otro niño/a que no se encuentra bien, ¿qué harías? (1) Como no es mi amigo/a no le digo nada. (2) Le pregunto que qué le pasa. (3) Intento ayudarle si puedo. (4) Me preocupo y le diría que como puedo ayudaría.
15.- Ante una fuerte discusión entre dos de tus compañeros, ¿qué harías? (1) Me apartaría, para no meterme en medio. (2) Miraría desde lejos lo que pasa. (3) Intentaría entender lo que está pasando. (4) Me acercaría para ayudar a que paren de discutir.	16.- Ante la tarea de sacar las ideas más importantes de una lectura... (1) No me gusta hacerlo porque no sé. (2) Me cuesta un poco, pero lo hago. (3) Lo hago sin grandes problemas. (4) Me gusta hacerlo porque lo hago fácilmente.	17.- Si me dicen que tengo que escribir un texto. (1) No sé por dónde empezar. No sé qué poner. (2) Pongo lo mismo que pongo otras veces. (3) Pruebo a escribir un poco mejor. (4) Intento mejorar mi escritura cada vez que escribo algo nuevo.
18.- Cuando me dicen que tengo que leer algo... (1) No me hace mucha gracia y si puedo no lo hago. (2) Lo hago porque me lo han dicho. (3) No me importa tener que leer lo que me dicen. (4) Me gusta leerlo y si puedo leo otras cosas.	19.- Cuando me dicen que tengo que escribir una redacción... (1) No me gusta nada porque no sé. (2) Lo hago porque es una tarea. (3) No me supone un gran esfuerzo hacerlo. (4) Me gusta porque para mí es fácil escribir.	20.- Cuando hay alguna palabra que no entiendo al leer, yo... (1) No digo nada y espero a que me lo expliquen. (2) Algunas veces pregunto lo que significa. (3) Suelo preguntar lo que significa. (4) Siempre lo pregunto y busco por mí cuenta el que significa.
21.- Cuando me dicen que tengo que escribir sobre mis sentimientos o emociones... (1) No me gusta porque me da vergüenza y no sé qué decir. (2) Me cuesta escribir sobre esto. (3) No me importa hacerlo. (4) Me gusta escribir lo que siento, me ayuda a entenderlo mejor.	22.- Después de escribir sobre mis emociones... (1) Me siento angustiado/a. (2) Me siento triste. (3) Estoy más tranquilo/a. (4) Me siento más feliz.	

5.2. Anexo 2. Cuestiones sobre arte (pre-test y post-test).

1	CUESTIONES SOBRE ARTE	Pre	Post
	El objetivo es conocer como responde a diversas manifestaciones artísticas. Coord. José Clares L. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla.		

No hay respuestas erróneas, todas son correctas si sois sinceros/as.

Nombre _____ Apellidos _____ Edad _____ Nivel _____
Centro/Colegio _____ Pueblo/ciudad _____ Fecha _____

A. Dibuja un gato lo mejor que puedas

B. Haz con la plastilina un gato (se fotografiará)

C. Responde a las siguientes preguntas

1¿Sabes tocar algún instrumento musical? _____ 2¿Te gustaría aprender a tocar alguno? ¿cuál? _____

3¿Cuántas canciones te sabes? _____

4¿Te sientes mejor cuando cantas? Nunca(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

5¿Te gusta cantar en público? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

6¿Te gusta imitar a los animales? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

7¿Te gusta hacer de actriz o actor? Nada(), muy poco(), regular(), bastante(), muchísimo().

8¿Qué haces cuando estás muy triste? __

9¿Qué haces cuando estás muy contento/a? __

D. Escribe una historia inventada de lo que le pasaría si viajases al país donde los sueños se cumplen. (Sigue escribiendo por detrás de la hoja)

5.3. Anexo 3. Cuestionario alumnado 2a y cuaderno de trabajo.

CUESTIONARIO ALUMNADO 2A +Act. en cada sesión.

Cuaderno de trabajo

Programa DISEMFE. Dpto. MIDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Clares L.

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión breve sobre cada una de las sesiones del programa, además de servir para escribir las actividades que se van haciendo.

1. Nombre..... 2. Edad..... 3. Nivel.....

4. Colegio 5. Localidad.....

Juego nº... **1**... Nombre de la sesión:

Esta es una actividad que estarás haciéndola hasta el final del programa. Aquí intenta hacer una prueba, escribiendo algunas cosas que te hayan pasado últimamente pasado y que han sido importantes para ti....

Valoración..

Rodea con un círculo el valor que elijas

6. ¿Te ha parecido difícil o fácil el juego?	(Muy difícil)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy fácil)
7. ¿Te ha gustado el juego?	(Nada)	0	1	2	3	4	5	6	(Mucho)
8. ¿Te ha parecido divertido el juego?	(Muy aburrido)	0	1	2	3	4	5	6	(Muy divertido)
9. ¿Volverías a hacer el juego?	(Nunca)	0	1	2	3	4	5	6	(Siempre)

Para mi este juego...Escribir mi diario de emociones ha sido...(Puedes poner lo que has aprendido, lo que más te ha gustado, lo que cambiarías, lo que te ha sorprendido, lo que ha significado para ti la actividad....)

5.4. Anexo 4. Cuestionario alumnado 2b.

CUESTIONARIO ALUMNADO 2b. Al final del programa. PRIMARIA

Programa ODSaFES. Dpto. I+D+i. Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Carlos L.

Con este cuestionario pretendemos saber tu opinión sobre el programa que acabas de hacer para poder mejorarlo.

1. Nombre..... 2. Edad..... 3. Nivel.....

4. Colegio 5. Localidad.....

Lee despacio cada pregunta, y después lee todas las posibles respuestas, entonces haz una cruz delante de la respuesta con la que estás más de acuerdo, así [X]. Recuerda que sólo puedes marcar una de las opciones.

6. ¿Cómo te han parecido en general las actividades del programa que has hecho, difíciles o fáciles?	<input type="checkbox"/> Me han parecido Muy Difíciles. <input type="checkbox"/> Me han parecido Difíciles. <input type="checkbox"/> Me han parecido Normales. <input type="checkbox"/> Me han parecido Fáciles. <input type="checkbox"/> Me han parecido Muy Fáciles.	7. ¿Te han gustado las actividades y los juegos que has hecho durante el programa?	<input type="checkbox"/> No me ha gustado Nada. <input type="checkbox"/> Me han gustado Muy Poco. <input type="checkbox"/> Normales. <input type="checkbox"/> Me han gustado. <input type="checkbox"/> Me han gustado Mucho.
8. ¿Te han parecido divertidos los juegos y actividades que has hecho?	<input type="checkbox"/> Me he aburrido mucho. <input type="checkbox"/> Me he aburrido un poco. <input type="checkbox"/> Normal. <input type="checkbox"/> Me he divertido. <input type="checkbox"/> Me he divertido mucho.	9. ¿Te gustaría volver a hacer actividades de este tipo?	<input type="checkbox"/> Nunca. <input type="checkbox"/> Pocas veces. <input type="checkbox"/> De vez en cuando. <input type="checkbox"/> Muchas veces. <input type="checkbox"/> Siempre.

10. Escribe aquí las actividades o juegos que más te han gustado y por qué. (Si se falta espacio sigue desde paréntesis el número 10)

11. Explica que ha sido lo que menos te ha gustado o que cambiarías de las actividades que has hecho y por qué. (Si se falta espacio sigue desde paréntesis el número 11)

12. Di lo que crees que has aprendido al hacer las actividades y los juegos del programa. (Si se falta espacio sigue desde paréntesis el número 12)

13. ¿Qué no has hecho durante el programa y te hubiese gustado hacer? Explicalo. (Si se falta espacio sigue desde paréntesis el número 13)

14. Explica lo que haces cuando te sientes triste o enfadado. (Si se falta espacio sigue desde paréntesis el número 14)

5.5. Anexo 5. Cuestionario al profesorado.

CUESTIONARIO al profesorado. Después de las actividades

Dpto. MIDE Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Sevilla. Coord. José Clares L.

El cuestionario se pasará después de hacer las dos actividades previstas con el alumnado.

Tutor() Tutora() Otro, indicar() Edad: ____ Nivel: ____ Grupo: ____ curso: ____ Años Experienc. Docente ____

Centro: _____ Localidad: _____

Marca con una X sobre el número de la respuesta con la que esté más de acuerdo.

1.- Cuando el alumnado hace estas actividades aumenta la atención y el análisis que hace de su entorno. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
2.- El alumnado, al hacer las actividades, tienen la oportunidad de incrementar la expresión de sus sentimientos y emociones. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
3.- Estas actividades ayudan a sensibilizar al alumnado ante los acontecimientos diarios. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
4.- El alumnado calma su posible excitación emocional cuando hace estas actividades. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
5.- El autoconcepto del alumnado se ve reforzado después de hacer estas actividades. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
6.- Después de hacer las actividades se reduce los niveles de ansiedad en el alumnado. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
7.- La implementación de estas actividades en el aula lleva a conocer los sentimientos y emociones de los compañeros. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
8.- Estas actividades hacen que aumente entre el alumnado el respeto a lo que sientan y piensan los demás. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
9.- Al desarrollar en clase estas actividades el alumnado se conoce mejor y se acepta más a sí mismo. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
10.- Con estas actividades se mejora el clima de convivencia en el aula. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
11.- Al hacer estas actividades el alumnado desarrolla su capacidad de síntesis. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
12.- Estas actividades pueden hacer aumentar la creatividad lingüística del alumnado. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
13.- Actividades como las desarrolladas hacen que aumente el interés por la lectura. 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.
14.- Después de actividades como las llevadas a cabo el alumnado pierde el miedo a escribir 1) Totalmente en Desacuerdo, 2) en Desacuerdo, 3) Indiferente, 4) De Acuerdo, 5) Totalmente de Acuerdo.

5.6. Anexo 6. Registro de Incidentes Críticos (RIC).

RIC → CEIP PUERTA DE ALCALÁ

DATOS GENERALES

FECHA	ACTIVIDAD/ES	Nº ALUMNOS Y FALTAS	TIEMPO DISPONIBLE	TIEMPO REAL

DATOS MÁS CONCRETOS

	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO
APROVECHAMIENTO				
ACTITUD				
UTILIZACIÓN DEL TIEMPO				

NOTAS